I 4153.

# revista de PEDAGOGIE

7

iulie 1982
anul XXXI

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

*DIN CUPRINS:*


- *O nouă calitate a condiției umane*
- *Marile virtuți educative ale vacanței*
- *Exigențe sporite față de activitatea educativă*
- *Modalități de obținere a informațiilor preliminare necesare proiectării tehnologiilor didactice*
- *Catedra de specialitate, principal mijloc de perfecționare a cadrelor didactice*
- *Metodologia inspecției de specialitate*


34225

37

1 IUL. 2014

IUL. 2015

revista de
# PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

**Nr. 7/1982**

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

ADRESA REDACȚIEI:
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341.
Telefon: 17 17 96; 17 60 10
interioare: 12 86, 20 87, 26 40

## Sumar

GHEORGHE CONSTANTIN — O nouă calitate a condiției umane .....
ION TEOREANU, DOBRIȚA ȚIGĂRAN — Salutul Ministerului Educației și Învățămîntului și al Uniunii Sindicatelor din învățămînt știință și cultură adresat cadrelor didactice cu prilejul „Zilei învățătorului" .....
MARIN ILIESCU — Marile virtuți educative ale vacanței .....
STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU — Exigențe sporite față de activitatea educativă

PERFECȚIONAREA PROCESULUI DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

ROMULUS NEAG — Proiectul de tehnologie didactică — instrument de pregătire al profesorului pentru lecție .....
VASILE MĂRGINEAN — Modalități de obținere a informațiilor preliminare necesare proiectării tehnologiilor didactice .....
CORNELIU DRĂGUȚ — Procesul de predare-învățare-evaluare în spiritul metodelor active .....
VIOLETA CURETEANU, SILVIUS CURETEANU — Catedra de specialitate — principalul mijloc de perfecționare a cadrelor didactice .....
*VIORICA VĂITEANU — Interdisciplinaritatea istorie-literatură română în aprofundarea sentimentelor patriotice la elevi* .....
PETRE Gr. ANDREI, SORIN A. IONESCU — Modalități de îmbunătățire a muncii metodice și de perfecționare a profesorilor de matematică .....
ELENA SZAPPANYOS — Eficiența lecției în viziunea unui mijloc didactic mai puțin discutat: caietul de notițe .....
ANTON VASILESCU — Strînsa legătură dintre învățămînt, cercetare și practică — nota definitorie a Liceului agroindustrial din Turda .....
VIORICA RĂICAN — Orientarea în spațiu la copiii nevăzători .....

MODERNIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI PREȘCOLAR ȘI PRIMAR

DOINA SÎNGEORZAN — Particularități psihologice ale însușirii sunetelor verbale de către preșcolar .....
VIORICA FILIMON, V. LUNGU, A. ADUȘAN, R. BOR — Particularități psihologice ale reprezentărilor și noțiunilor social-morale la preșcolarii mari .....
GHEORGHE SIRETEANU — Necesități în direcția dezvoltării psihofizice a copilului care intră în clasa I .....
EVA VIȘU — Dezvoltarea gîndirii creatoare a elevilor prin lecțiile de limba română .....
CECILIA PARASCHIVESCU — Evaluarea compunerilor prin discutarea lor, însoțită de aprecieri critice, în colectivul clasei .....
MARICICA TUDOR — Sporirea caracterului activ și practic-aplicativ al însușirii noțiunilor de geometrie în clasele I—IV .....
MARGARETA BULBUC — Conținutul și metodologia activităților recreative în structura procesului instructiv-educativ, la clasa I .....

PERFECȚIONAREA PERSONALULUI DIDACTIC

IOAN JINGA — Metodologia inspecției de specialitate .....

MEDALIOANE

EMIL PĂUN — Vocație și devotament .....
ALEXANDRU POPESCU—MIHĂEȘTI — Productiv om de știință și cadru didactic talentat .....

SEMNALĂRI

FLORICA POPESCU — Vocații — aspirații .....
LEON ȚOPA — Educația adulților pentru pace .....

CĂRȚI — IDEI

ELENA CAVALERU — Studii și consultații metodice .....
DOINA CALOMFIRESCU — Structura și dezvoltarea personalității .....
AL. LAZĂR — Abordarea tridimensională a motivației învățării .....

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

# O nouă calitate a condiției umane

GHEORGHE CONSTANTIN
Director în Consiliul Culturii și Educației Socialiste

LUCRĂRILE marelui forum al educației politice și culturii socialiste, desfășurate sub luminoasa perspectivă prefigurată de excepționala Expunere a tovarășului Nicolae Ceaușescu prezentată la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie a.c., au pus cu pregnanță în evidență concepția revoluționară, înaltul umanism care călăuzește procesul de formare a omului nou, concretizat printr-un înalt spirit de răspundere față de interesele generale ale societății, prin pasiunea pentru munca creatoare, printr-o atitudine militant-revoluționară consecventă, printr-o ținută morală exemplară și o elevată viață spirituală, printr-un înalt nivel de cultură, profesional, politic, științific.

Ridicarea generală a gradului de cultură, a educației revoluționare, socialiste, trebuie să se manifeste, așa cum sublinia secretarul general al partidului în Cuvîntarea rostită la încheierea Congresului „în întreaga activitate și în tot ceea ce concepe și realizează poporul nostru, în felul său de viață și de muncă". În concepția revoluționară a partidului nostru, activitatea cultural-educativă este privită ca o acțiune complexă, desfășurată la scara întregii societăți, avînd drept obiectiv fundamental ridicarea nivelului general de cultură al poporului la dimensiunile unei profunde cunoașteri a ideologiei, științei și artei, ajutînd astfel masele de oameni să pătrundă și să înțeleagă realitățile contemporane, procesele revoluționare care se produc în orînduirea socialistă, ideile care călăuzesc societatea noastră, confruntările ideologice pe plan mondial, valorile culturale înaintate ale epocii în care trăim. În afara acestui proces obiectiv al dezvoltării culturale nu este posibilă nici realizarea progresului tehnic, nici înfăptuirea acelei calități a vieții care să asigure participarea maselor largi la viața politică și economică a societății, înfăptuirea și exercitarea democrației și libertății.

Participanții la dezbateri, atît în plenul cît și în secțiunile Congresului, au subliniat cu pregnanță faptul că atragerea maselor la creația social-istorică este un principiu fundamental al întregii politici a partidului și statului nostru de înfăptuire a obiectivelor societății socialiste multilateral dezvoltate, proces în cadrul căruia cultura este investită cu o nouă finalitate social-umană, devine una din căile prin care se asigură un înalt grad de participare, competență și responsabilitate a tuturor membrilor societății. În noua etapă istorică, asupra căreia își pune amprenta puternic revoluția științifică și tehnică, în perioada înfăptuirii programului istoric stabilit de Congresul al XII-lea al partidului, dimensiunea calitativă devine latura și direcția hotărîtoare, atît în domeniul activității economice, cît și a celei sociale, iar această transformare radicală, constînd în trecerea de la cantitate la o nouă calitate, scoate cu putere în evidență problemele factorului uman, ale educației, conștiinței, ale realizării noii personalități umane și generalizării conștiinței socialiste în rîndurile întregului popor.

Eveniment de amplă rezonanță în viața social-politică a țării, cel de-al II-lea Congres al educației politice și culturii socialiste a reafirmat cu putere faptul că în elaborarea tuturor măsurilor de perfecționare a activității politico-ideologice, în inițierea orientărilor și întregului curs spre dezvoltarea hotărîtă a conștiinței socialiste a oamenilor muncii, rolul hotărîtor revine tovarășului Nicolae Ceaușescu, evidențiind trăsăturile proprii modului său de gîndire și de acțiune, înalta sa principialitate comunistă, fermitate și consecvență în promovarea spiritului revoluționar, a principiilor moralei noastre, ale umanismului socialist. Ca în toate domeniile vieții sociale, conducerea partidului a imprimat un democratism profund și activității cultural-educative, care nu se rezumă doar la accesul maselor la valorile culturale, ci reflectă în chip esențial participarea nemijlocită a maselor populare la crearea acestor valori, reprezentative pentru modul lui de existență, în numele aspirațiilor permanente spre demnitate, dreptate și progres social.

În acest context, Congresul a subliniat rolul deosebit al Festivalului național „Cîntarea României", strălucită inițiativă a secretarului general al partidului nostru, cea mai amplă manifestare a muncii și creației libere a poporului român. A fost creat, astfel, cadrul organizatoric potrivit pentru ca oamenii muncii să lucreze ei înșiși în direcția dezvoltării personalității lor, să se poată manifesta plenar, în toate domeniile vieții sociale, potrivit capacității și personalității fiecăruia, în spiritul dragostei de pace, de dreptate și adevăr, al curajului și cinstei, al hotărîrii de a munci cu abnegație pentru propășirea continuă a patriei — trăsături definitorii ale unui nou ideal de viață, ale omului nou purtînd înalta răspundere a participării active, conștiente și competente la edificarea noii societăți. Această nouă conștiință umană este o prezență materializată în tot ce s-a construit și se construiește în țara noastră, în toate valorile materiale și spirituale ale României socialiste.

Cadrul deosebit de fertil pe care Congresul l-a oferit pentru afirmarea, în perspectiva edificării noii calități a condiției umane, a unei gîndiri vii, eficiente, a unei filozofii educaționale și

culturale, revoluționare, a determinat adoptarea unui program atotcuprinzător de acțiune politico-educativă, al cărui principiu fundamental este educația prin muncă, întrucît așa cum subliinia președintele României, „Constituie o dovadă a unei înalte culturi realizarea unei producții de bună calitate, atît din punct de vedere tehnic, cît și estetic!"

Caracterul profund creator al programului educațional adoptat de Congres constă tocmai în faptul că acesta vizează însuși procesul viu de transformare revoluționară a conștiinței cetățenilor patriei, lupta de zi cu zi pentru valorificarea resurselor creatoare din rîndul maselor largi populare, pe baza conlucrării tuturor forțelor înaintate ale societății, a organizării unitare a eforturilor, a participării nemijlocite a fiecăruia la procesul edificării culturale, creîndu-se, în felul acesta, o largă mișcare populară în domeniul educației politice, economice, profesionale, științifice, etice, artistice.

Formarea omului înaintat al societății socialiste, cu un larg orizont de gîndire și cunoaștere și o înaltă conștiință socialistă, este un proces de durată în care școlii, învățămîntului în ansamblul său îi revine un rol deosebit. Așa cum se menționa în Cuvîntul de salut adresat congresului de tovarășa academician doctor inginer Elena Ceaușescu „Avem astăzi un sistem de învățămînt cuprinzător și diversificat, care, prin îmbunătățirile structurale ce i s-au adus, asigură legarea tot mai strînsă a procesului instructiv-educativ de viață, de producție, contribuie la formarea și educarea tinerei generații prin muncă și pentru muncă". Pe toate treptele de învățămînt, școala este chemată să-și intensifice activitatea cultural-educativă, să impulsioneze și să diversifice acțiunile de cultivare a tineretului școlar în spiritul dragostei nețărmurite de patrie, de partid, să-și dăruiască întreaga putere de muncă și capacitate creatoare pentru binele și fericirea poporului, pentru edificarea societății socialiste și comuniste pe pămîntul patriei.

Unul din principalele obiective ale activităților ce se vor desfășura în perspectiva hotărîrilor adoptate la Congresul educației politice și culturii socialiste îl constituie educația politico-ideologică a maselor, pentru creșterea spiritului de răspundere militant, revoluționar, pentru afirmarea tot mai puternică a conștiinței politice a tuturor membrilor societății. În concepția partidului nostru, munca politico-educativă este chemată ca, explicînd politica partidului, legile țării, hotărîrile și măsurile ce se adoptă într-o etapă sau alta, să contribuie la transpunerea lor în viață. În mod firesc, deci, în prezent, cînd progresul multilateral al României este condiționat de înfăptuirea hotărîrilor adoptate de Congresul al XII-lea al partidului, se înțelege că măsura eficienței activității politico-educative de masă o dă tocmai contribuția acesteia la aplicarea în practică a prevederilor lui concrete în fiecare unitate economico-socială.

Acționînd în mod unitar, sub conducerea organelor și organizațiilor de partid, comitetele de cultură și educație socialistă, în colaborare cu consiliile sindicale, organizațiile de tineret și ale femeilor, școala și ceilalți factori educaționali, trebuie să desfășoare ample acțiuni cultural-educative care să corespundă pe deplin cerințelor educative ale oamenilor muncii, menite să contribuie la cunoașterea largă și însușirea activă a politicii partidului și statului nostru, educarea patriotică și internaționalistă a maselor, cultivarea la toți cetățenii patriei a dragostei de muncă, formarea oamenilor în spiritul principiilor eticii și echității socialiste, ale umanismului socialist, educarea științifică, lărgirea orizontului de cultură al maselor, dezvoltarea virtuților educative preconizate de gîndirea filozofică materialist-dialectică. La realizarea acestor programe trebuie să participe oameni de știință, artă și cultură, conducători ai proceselor de producție, activiști de partid, de stat, ai organizațiilor de masă și obștești, muncitori, țărani, ingineri, medici, cadre didactice, făcîndu-se din toate unitățile economice și instituții, puternice centre de formare a omului nou, călăuzit de ideologia cea mai înaintată.

În cadrul dezbaterilor din Congres s-a subliniat necesitatea acordării unei atenții deosebite educării maselor în spiritul patriotismului socialist, făcîndu-se din cunoașterea trecutului de luptă al poporului și partidului un puternic factor al formării unei gîndiri înaintate, al cultivării răspunderii față de moștenirea înaintașilor, al hotărîrii de a apăra și dezvolta cuceririle revoluționare ale întregii națiuni. În acest cadru se înscrie și cultivarea tradițiilor minunate ale poporului nostru, a autenticității și originalității cîntecelor, basmelor, dansurilor, doinelor, baladelor, ale artei populare, care oglindesc geniul său creator, spiritul umanist, dragostea de adevăr și frumos. Ne stăruie vie în conștiință vibranta chemare formulată de secretarul general al partidului: „Nu se poate vorbi de educație politică, de cultură revoluționară fără cunoașterea limbii, a literaturii, a istoriei glorioase a poporului nostru!"

În spiritul programului de măsuri adoptat de marele forum al culturii românești, activitatea educativă trebuie să militeze mai intens pentru întărirea ordinii și disciplinei, dezvoltarea spiritului civic înaintat, respectarea legilor țării, promovarea neabătută a principiilor eticii și echității socialiste, combaterea fermă a tendințelor de parazitism social, promovînd cu fermitate spiritul de colaborare și întrajutorare tovărășească a tuturor membrilor societății, normele de conviețuire socialistă între oameni.

Educarea materialist-științifică a oamenilor muncii, obiectiv major al procesului de făurire a omului nou, trebuie să urmărească cu consecvență formarea unui larg orizont de cunoaștere al oamenilor muncii, înarmarea acestora cu cele mai noi cuceriri ale științei și tehnicii, comba-

*(Continuare în pag. 7)*

# Salutul Ministerului Educației și Învățământului și al Uniunii Sindicatelor din Învățământ Știință și cultură, adresat cadrelor didactice cu prilejul „Zilei învățătorului"

S-A CREAT O TRADIȚIE în calendarul evenimentelor cinstite de poporul nostru ca, în fiecare an, la 30 iunie, să fie sărbătorită „Ziua învățătorului", ca semn de înaltă omagiere a celor care își dedică întreaga activitate instruirii și educării tinerei generații, pregătirii acesteia pentru a duce mai departe făclia progresului, a științei și culturii, idealurile de libertate, independență și pace ale poporului român.

În acest an, „Ziua învățătorului" se sărbătorește sub semnul înaltelor imperative ale înaintării, în continuare, a României socialiste pe drumul făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate, ale realizării, în toate domeniile activității social-economice, politico-ideologice și cultural-educative, a unei noi calități a vieții și a muncii, reieșite din expunerile tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretar general al partidului, prezentate la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie a.c., precum și la Congresul educației politice și al culturii socialiste, din 21—25 iunie a.c.

Pentru toți educatorii, această sărbătoare este încă un prilej de a exprima conducerii partidului, tovarășului Nicolae Ceaușescu, întreaga noastră gratitudine pentru preocuparea statornică de a da școlii de toate gradele locul de mare cinste în viața societății, pentru orientările și îndemnurile adresate de a face din școală principalul factor de cultură și civilizație în existența poporului român.

Anul de învățământ 1981/1982, care se apropie de sfîrșit, marchează o nouă treaptă în afirmarea școlii românești. În acest an, cei peste 267 000 de slujitori ai școlii au obținut rezultate superioare în transpunerea în viață a măsurilor privind dezvoltarea și modernizarea continuă a învățământului. Așa după cum se aprecia la recenta Plenară lărgită a C.C. al P.C.R., dispunem de un învățământ modern, dezvoltat și diversificat, cu un nivel științific ridicat, care răspunde într-o măsură tot mai mare cerințelor actuale ale dezvoltării economice și sociale a României. Școala a adus și aduce o contribuție deosebită la creșterea și formarea cadrelor de muncitori, tehnicieni și specialiști pentru toate domeniile economiei naționale și vieții sociale, la ridicarea generală a nivelului de pregătire cultural-științifică a întregului popor.

Noua dimensiune socială a învățământului românesc este ilustrată în mod edificator de faptul că aproape un sfert din populația țării a urmat în acest an școlar o formă organizată de pregătire pentru muncă și viață. A crescut cuprinderea în grădinițe a copiilor, îndeosebi a celor de 5 și 6 ani, învățământul preșcolar contribuind într-o măsură sporită la pregătirea copiilor pentru școală. Învățământul obligatoriu de 10 ani a fost frecventat de toți copiii de vîrstă școlară, iar învățământul liceal și superior, îndeosebi cel cu profil tehnic, agricol și economic s-a dezvoltat puternic, într-o nouă structură, în deplină concordanță cu necesarul de forță de muncă.

S-au aplicat, cu mai multă fermitate, măsurile referitoare la politehnizarea învățământului, la integrarea acestuia cu producția, cercetarea științifică și cu practica social-politică. Au avut loc, în toate județele, largi schimburi de experiență pentru generalizarea metodelor de instruire, de organizare și conducere a procesului de învățământ. O preocupare permanentă a cadrelor didactice, în colaborare cu organizațiile de copii și tineret, sindicale și de femei, cu alți factori educativi, a constituit-o creșterea rolului educativ al școlii pentru formarea tuturor fiilor patriei — români, maghiari, germani sau de alte naționalități — în spiritul iubirii de țară, al dragostei și devotamentului nețărmurit față de partid, față de conducătorul iubit al acestuia, tovarășul Nicolae Ceaușescu, al prieteniei și înțelegerii între popoare.

Activitatea personalului didactic, desfășurată în acest an de învățământ, și-a găsit reflectare în nivelul tot mai ridicat de pregătire teoretică și practică a elevilor și studenților, în trăsăturile moral-politice înaintate care caracterizează tînăra generație, în numărul mare de cadre pe care instituțiile de învățământ le-au pregătit pentru toate sectoarele vieții economice și sociale.

Aceste însușiri își găsesc reflectarea și în larga participare a elevilor și a studenților la muncile agricole, pe șantierele naționale ale tineretului, la strîngerea și valorificarea plantelor, a materialelor refolosibile, la reciclarea unor resurse de materii prime pentru industrie, la înfrumusețarea orașelor și a comunelor patriei.

Pentru toate aceste realizări obținute în anul școlar 1981/1982 prin munca plină de dăruire și de mare noblețe cu care personalul didactic participă la înfăptuirea politicii partidului în domeniul învățămîntului, pentru sensurile profund patriotice și umaniste ale activității lor, Ministerul Educației și Învățămîntului și Uniunea sindicatelor din învățămînt, știință și cultură adresează cadrelor didactice — educatoare, învățători, profesori — inginerilor și maiștrilor-instructori, tuturor acelora care activează în domeniul învățămîntului cele mai calde felicitări, însoțite de urarea de a avea noi și noi izbînzi în îndeplinirea marilor obiective ale școlii noastre de astăzi.

La sărbătoarea slujitorilor școlii, gîndul nostru, al tuturor, se îndreaptă, cu recunoștință fierbinte, către secretarul general al P.C.R., tovarășul Nicolae Ceaușescu, președintele Republicii, proeminentă personalitate a lumii contemporane, exemplu de abnegație în slujirea fără preget a idealurilor poporului nostru, pentru minunatele condiții de învățătură și de studiu create copiilor și tinerilor patriei, fără nici o deosebire de naționalitate, pentru drumul larg deschis tineretului spre afirmare plenară și angajare în opera de construire a noii societăți.

Ne facem, în același timp, o datorie de onoare în a exprima, și cu acest prilej, cele mai calde mulțumiri și întreaga noastră stimă tovarășei academician doctor inginer Elena Ceaușescu, savant de renume mondial, militant de seamă al partidului, pentru îndrumarea și sprijinul deosebit pe care le acordă bunei organizări și desfășurări a învățămîntului, pentru exemplul strălucit de activitate politică, științifică și educativă pe care îl oferă tuturor cadrelor didactice.

În scopul realizării înaltelor răspunderi ce revin școlii din Programul partidului, din hotărîrile Congresului al XII-lea al P.C.R., ale Plenarei lărgite a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie a.c., este necesar ca întregul personal didactic să militeze, în continuare, neabătut, pentru a asigura tineretului o temeinică pregătire, un larg orizont de cunoștințe științifice, tehnice și culturale bazat pe însușirea a tot ce este nou și înaintat în cunoașterea umană. În același timp, se impune, în toate domeniile învățămîntului, să se intensifice eforturile în vederea creșterii rolului formativ al școlii, prin cultivarea în rîndul tinerei generații a dragostei față de patrie, popor și partid, față de realizările României socialiste, a hotărîrii de a sluji cu profund devotament și spirit revoluționar cauza poporului, a socialismului, a apărării independenței patriei.

Astăzi, cînd liniștea și siguranța planetei, cînd pacea lumii și existența omenirii sînt grav amenințate de cursa nesăbuită a înarmărilor, de pericolul unui război nimicitor, cadrele didactice se alătură cu hotărîre întregului popor român, tuturor forțelor progresiste ale lumii, pentru apărarea dreptului sacru al omenirii de a trăi în liniște și pace.

Pentru noi toți cei care ne desfășurăm activitatea spre folosul pregătirii pentru muncă și viață și al educării multilaterale a elevilor și studenților, al formării lor civice și patriotice, sentimentul păcii și al bunei înțelegeri între popoare este unul dintre sentimentele care dau o mare frumusețe activității cu copiii și tinerii.

Este de datoria noastră, a educatorilor, să acționăm, cu toate forțele și cu întreaga răspundere pe care o purtăm față de generațiile viitoare, în spiritul tradițiilor progresiste și al vocației umaniste ale școlii românești, pentru educarea unor generații iubitoare de pace, care să ducă mai departe făclia progresului uman și să militeze pentru buna înțelegere între popoare. Acesta este răspunsul pe care personalul didactic din toate instituțiile de învățămînt îl dă Apelului poporului român adresat Sesiunii speciale a O.N.U. consacrată dezarmării, o nouă și strălucită inițiativă de pace a președintelui Republicii noastre. „Școala de toate gradele — sublinia secretarul general al partidului la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie a.c. — trebuie să formeze un tineret revoluționar, pasionat, îndrăzneț, gata de orice sacrificiu pentru interesele patriei, ale socialismului, pentru apărarea independenței, pentru pace".

Cu hotărîrea de a îndeplini neabătut aceste înalte îndatoriri ale școlii, în numele întregului personal didactic, exprimăm angajamentul nostru în fața partidului și a poporului, a secretarului general al partidului, de a da învățămîntului de toate gradele noi atribute ale calității, de a pregăti temeinic elevii și studenții pentru angajarea deplină a acestora în efortul constructiv al poporului nostru, de a realiza integral sarcinile de mare răspundere ce ne revin în instruirea și educarea generației tinere.

La această sărbătoare a școlii, cu mîndria epocii pe care o trăim și a minunatelor înfăptuiri ale poporului nostru, vă adresăm, stimate tovarășe și stimați tovarăși, multă sănătate și fericire, îndemnul de a vă mobiliza întreaga capacitate profesională și pedagogică, experiența voastră de viață pentru creșterea contribuției școlii la înălțarea României socialiste pe culmile înalte ale culturii, ale civilizației, bunăstării și păcii.

MINISTRUL EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI
*ION TEOREANU*

PREȘEDINTE AL UNIUNII SINDICATELOR
DIN ÎNVĂȚĂMÎNT, ȘTIINȚĂ ȘI CULTURĂ
*DOBRIȚA ȚIGĂRAN*

# Marile virtuţi educative ale vacanţei

**Prof. MARIN ILIESCU**
Director în Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului

A INTRAT, **de mai mult timp, în vocabularul şcolii româneşti, ca sinonim pentru „vacanţa de vară" sau „vacanţa mare", termenul de „trimestrul IV şcolar".** Este un adevăr de necontestat că munca de instrucţie şi educaţie nu se realizează pe etape, pe ani de studii, cu întreruperile generate de vacanţe, ci trebuie să fie continuă, chiar dacă metodele folosite în activitatea extraşcolară desfăşurată în vacanţe îmbracă cu totul alte forme decît cele din activitatea de la catedră.

În procesul de formare multilaterală a elevilor, *activităţile extradidactice din vacanţe sînt chemate să-şi aducă o contribuţie substanţială, constituind de fapt forme de continuare a procesului de învăţămînt dar care se desfăşoară pe un plan pedagogic diferenţiat e cel impus de activitatea didactică la clasă, cu modalităţi ce permit o cunoaştere mai profundă a elevilor, o influenţare şi stimulare individualizată a intereselor şi aptitudinilor lor.*

Din aceste motive, în sistemul nostru de învăţămînt *se acordă o atenţie deosebită organizării şi mai ales conţinutului acestor activităţi*, iar rezultatele obţinute de şcoală, de organizaţiile de copii şi tineret în acest domeniu de activitate atestă că *munca desfăşurată pînă în prezent se distinge printr-o deosebită valoare formativă.*

## ACTIVITATE POLITICĂ-EDUCATIVĂ INTENSĂ

În întreaga activitate ce se va desfăşura în această vacanţă de vară în tabere, colonii, expediţii, excursii şi cluburi de vacanţă, în care vor fi cuprinşi peste 3 milioane elevi, vor fi continuate activităţile politico-educative prevăzute în „Programul unitar al activităţilor politico-ideologice, tehnico-ştiinţifice, cultural-artistice şi sportive, organizate cu preşcolarii şi elevii". În acest sens, este de dorit, ca *activităţile de vacanţă să fie diversificate*, corespunzător intereselor copiilor şi particularităţilor lor de vîrstă, urmărindu-se participarea lor nemijlocită la organizarea şi conducerea activităţilor şi stimularea interesului acestora pentru ştiinţă şi tehnică.

Obiectivul central al activităţilor educative organizate în vacanţa de vară a acestui an şcolar îl va constitui studierea şi însuşirea de către toţi elevii a tezaurului de idei cuprinse în expunerile secretarului general al partidului nostru, tovarăşul Nicolae Ceauşescu la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie 1982 şi la Congresul educaţiei politice şi culturii socialiste.

În acest scop, în cadrul cluburilor de vacanţă şi taberelor se va asigura studierea şi dezbaterea expunerilor secretarului general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, vor fi iniţiate întîlniri cu activişti de partid şi de stat, cu participanţi la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie a.c. şi la Congresul educaţiei politice şi culturii socialiste, în cadrul cărora vor fi explicate elevilor, prin forme şi modalităţi adecvate şi specifice particularităţilor de vîrstă, orientările şi aprecierile cuprinse în aceste documente.

De asemenea, informările politice care se vor desfăşura în toate taberele pe baza programelor de activitate proprii acestora, vor avea în atenţie, în primul rînd, cunoaşterea realităţilor economico-sociale, a dezvoltării forţelor de producţie pe teritoriul judeţului unde îşi desfăşoară activitatea tabăra şi vor fi rod al vizitelor organizate în întreprinderi, al întîlnirilor dintre elevi şi oamenii muncii fruntaşi în producţie ce au avut loc cu ocazia acestor deplasări. În felul acesta vacanţa, prin posibilităţile nelimitate de deplasare în orizontul local, pe care le pune la dispoziţie participanţilor la tabără, asigură concretizarea dezbaterilor şi implicit înţelegerea temeinică a noilor dimensiuni ale fenomenelor social-politice actuale. Este de la sine înţeles că *informările politice, întîlnirile, dezbaterile ce vor fi organizate cu elevii în acest context se pot ţine chiar la locul unde se desfăşoară activitatea, sau pe durata înapoierii către tabără.* În felul acesta, discuţiile ce se poartă — de regulă la nivelul unui detaşament care însumează 20—25 elevi — au menirea să stimuleze şi mai mult elevii la discuţii într-un cadru intim.

Activitatea educativă în această perioadă în colonii, tabere, excursii, expediţii, cluburi de vacanţă va fi orientată şi spre cunoaşterea istoriei milenare a poporului român, a luptei sale pentru afirmarea fiinţei proprii, pentru libertate socială şi naţională, pentru independenţă şi unitate — fundament al activităţii ideologice, al educaţiei patriotice, socialiste a copiilor şi tineretului.

În acest consens, organizaţiile de copii şi tineret, împreună cu cadrele didactice, vor organiza — pe toată perioada vacanţei de vară — *acţiuni de îngrijire a tuturor monumentelor şi locurilor istorice, făcîndu-se însă*

*în prealabil o temeinică pregătire privind cunoașterea evenimentului istoric și semnificația politică a acțiunii.*

De asemenea, unitățile de învățămînt, taberele, cluburile de vacanță trebuie să organizeze excursii, drumeții și expediții, spectacole evocatoare și alte genuri de asemenea activități care să contribuie la educarea patriotică a tineretului și să răspundă cerinței exprimate de tovarășul Nicolae Ceaușescu la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie 1982: *„Nu se poate vorbi de educație patriotică socialistă fără cunoașterea și cinstirea trecutului, a muncii și luptei înaintașilor noștri"*.

Cu prilejul Zilei de 23 August, în toate localitățile și taberele vor fi inițiate acțiuni de cunoaștere de către copii și tineri a luptei partidului și poporului român pentru înfăptuirea revoluției de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă. În acest scop vor trebui organizate acțiuni cultural-educative, vizionări colective de filme istorice cu această temă urmate de dezbateri, carnavaluri ale tineretului, concursuri corale și de poezie patriotică, serbări cîmpenești și întreceri sportive.

În perioada vacanței de vară pionierii și elevii vor participa la ample acțiuni consacrate luptei pentru pace și dezarmare pe baza inițiativelor tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretarul general al P.C.R., președintele R.S. România. O atenție deosebită va trebui acordată cunoașterii și popularizării poziției României la cea de-a II-a sesiune specială a Adunării Generale a O.N.U. consacrată dezarmării. În vederea realizării acestui deziderat major al întregului nostru popor, în toate localitățile patriei, în taberele și cluburile de vacanță elevii vor participa la ample acțiuni de masă ce vor fi organizate și dedicate păcii: marșuri, spectacole cu o tematică adecvată, expoziții de desene și fotografii etc. În această perioadă se vor desfășura și fazele finale ale festivalurilor „Copiii României socialiste cîntă pacea" și „Copiii lumii doresc pacea".

Este necesar ca în cadrul taberelor, a tuturor activităților de vacanță să fie organizate acțiuni care să contribuie la întărirea legăturilor de prietenie cu tinerii din întreaga lume, care să evidențieze în spiritul politicii partidului și statului nostru, a orientărilor și indicațiilor tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului, voința tineretului din țara noastră de a lupta pentru instaurarea unui climat de pace, securitate și colaborare în lume, să popularizeze acțiunile ce se vor desfășura în pregătirea Anului Internațional al Tineretului.

Vacanța de vară, atît de necesară tineretului studios pentru recreare și deconectare, trebuie să devină însă în același timp un spațiu pentru odihnă activă, să devină o continuare concretă a educației prin și pentru muncă ce nu a putut fi desăvîrșită în timpul anului școlar. Astfel, elevii vor participa la muncă pe șantierele naționale, județene și locale ale tineretului, împreună cu pionierii vor participa la amenajarea spațiilor de învățămînt, la îngrijirea zonelor de agrement și mai ales la campania agricolă de vară.

## PE ȘANTIERELE NAȚIONALE DE MUNCĂ PATRIOTICĂ

În această vacanță de vară se vor desfășura activități de muncă și educație în cadrul a 9 șantiere naționale (Canalul Dunărea-Marea Neagră, Termocentrala Drobeta-Turnu Severin, Platforma petrochimică Midia-Năvodari, Sistemul de irigare Viișoara Nord, Hidrocentrala Porțile de Fier II etc.), 38 șantiere județene și 217 șantiere locale pe care vor munci peste 16 800 elevi și studenți, organizați în serii de 1—3 luni.

În aceeași perioadă, la lucrările din agricultură se estimează că vor participa, cu elanul caracteristic vîrstei, peste un milion de elevi și pionieri. Totodată, în cadrul tuturor acțiunilor de vacanță în taberele de odihnă și instruire, în excursii, în drumeții, în expediții, trebuie să-și găsească locul organizarea de acțiuni de muncă patriotică în agricultură, la gospodărirea și întreținerea stațiunilor turistice, a monumentelor istorice și ale naturii, la strîngerea plantelor medicinale, la refacerea și întreținerea marcajelor turistice, din cadrul amplei acțiuni pionierești „Asaltul Carpaților". Elevii și pionierii care își vor petrece vacanța în localitățile de domiciliu și vor participa la activitățile cluburilor de vacanță vor trebui să fie mobilizați la acțiunile de recoltare a plantelor medicinale și fructelor de pădure, la colectarea și valorificarea materialelor refolosibile, creșterea animalelor mici, a păsărilor, a viermilor de mătase, efectuarea lucrărilor de întreținere a loturilor școlare și a culturilor preluate în acord global.

Pentru ca educarea tineretului prin muncă în spiritul dragostei pentru muncă, să răspundă cerințelor partidului nostru, este necesară o temeinică pregătire politică a fiecărei acțiuni, cu semnificația și necesitatea acestor activități, în vederea formării și ridicării conștiinței revoluționare. Numai astfel se va asigura dezideratul expus de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului, în Cuvîntarea de la Congresul educației politice și culturii socialiste: „În centrul activității politico-educative și culturale trebuie să stea, deci, munca pentru realizarea în cele mai bune condiții a planului în fiecare unitate, creșterea productivității muncii, a eficienței economice și, pe această bază, asigurarea creșterii mai puternice a venitului național, a bogăției naționale a patriei noastre, singura

cale pentru asigurarea mijloacelor necesare înfăptuirii programului de progres și civilizație".

### CÎNTEC, DANS ȘI VOIE BUNĂ

Totuși vacanța rămîne locul de întîlnire al copiilor cu aerul, apa și soarele, cu jocul, sportul, cîntecul și dansul.

În acest sens, programele de vacanță vor trebui să ofere, la nivelul tuturor cluburilor de vacanță și taberelor, activități de petrecere utilă și plăcută a acestor zile minunate, copiilor și tinerilor care își petrec vacanța în localitățile de domiciliu. Pentru aceștia vor trebui organizate centre de inițiere în diferite ramuri de sport, în special pentru învățarea și practicarea înotului, iar în bazele sportive ale școlilor vor fi organizate concursuri și întreceri, precum și alte acțiuni cuprinse în competiția națională „Daciada".

Pentru acești elevi vor continua acțiunile din cadrul etapei de masă a Festivalului național „Cîntarea României". În cluburile de vacanță, casele științei și tehnicii pentru tineret, casele pionierilor și șoimilor patriei își vor continua activitatea cercurile științifice și tehnico-aplicative, brigăzile științifice; vor fi organizate activități de popularizare a științei, excursii documentare, vizionări de filme documentare și științifice, experiențe practice, întîlniri cu oameni de știință etc. Cu această ocazie se va finaliza, la nivel republican, acțiunea de creație tehnico-științifică și artistică a pionierilor și școlarilor „Start spre viitor", și sesiunea națională de comunicări și referate științifice ale elevilor. Vor fi organizate spectacole de cîntece și poezie patriotică, evocări la locuri și monumente istorice, vizionări de cicluri de filme istorice, care să reflecte lupta poporului nostru, a clasei muncitoare pentru independență, libertate și dreptate socială.

Pentru cei peste 350 000 de pionieri și elevi care își vor petrece vacanța în taberele de odihnă de la munte și mare s-au întocmit bogate și atractive programe de activitate. Acestea vor cuprinde activități de cunoaștere a frumuseților naturale, a peisajului, a realizărilor economice din orizontul local. De asemenea, elevii se vor întrece la concursurile sportive organizate sub genericul „Daciada taberei", vor participa la carnavaluri, focuri de tabără, întîlniri cu pionieri din județ. În toate taberele vor fi organizate acțiuni de educație igienico-sanitară și educație rutieră, finalizate prin concursurile dintre detașamente, „Sanitarii pricepuți" și „Cel mai bun mini-agent de circulație".

În acțiunile turistice vor fi antrenați peste 560 000 elevi și pionieri, în excursii județene și interjudețene, precum și în expedițiile „Cutezătorii". Acestea se vor desfășura pe cele mai atractive itinerarii și vor urmări, în primul rînd cunoașterea realizărilor economiei naționale alături de frumusețile deosebite ale peisajului natural, excursiile aducîndu-și contribuția, pe lîngă celelalte activități organizate, la educarea patriotică a tinerei generații, la dezvoltarea mîndriei de a fi cetățean al României socialiste. De asemenea, peste 2,5 milioane de șoimi ai patriei, pionieri și elevi vor participa la drumețiile organizate pentru cunoașterea orizontului local.

La activitățile de vacanță își vor aduce contribuția peste 150 000 de educatoare,

*(Continuare în pag. 21)*

## O NOUĂ CALITATE A CONDIȚIEI UMANE

*(Urmare din pag. 2)*

terea cu argumente științifice a prejudecăților, a mentalităților și practicilor retrograde, mistico-religioase, a oricăror influențe ale ideologiei străine.

O atenție deosebită au acordat participanții la dezbaterii Festivalului național „Cîntarea României", care exprimă larga participare democratică a maselor de oameni ai muncii, fără deosebire de naționalitate, la procesul dezvoltării culturii noi, socialiste. Paralel cu creșterea numărului formațiilor, al cercurilor și cenaclurilor literar-artistice în unități economice din industrie și agricultură, instituții, școli, facultăți, case de cultură, cluburi muncitorești, cămine culturale, trebuie să se asigure o ridicare a nivelului calitativ artistic cu eficiență educativă sporită, cum sînt corurile, teatrul scurt, recitalurile de poezie patriotică, dansul cu temă, brigăzile artistice, determinînd o reală amplificare a funcției educative a concertelor și spectacolelor susținute de artiștii amatori. O atenție deosebită trebuie acordată stimulării dezvoltării artei populare și artizanatului, prin valorificarea în mai mare măsură a tradițiilor și resurselor locale. Festivalul național „Cîntarea României" trebuie să devină în mai mare măsură un instrument fundamental în marea bătălie a educației, stimulînd afirmarea mai activă, mai puternică, a comportării și atitudinii noi a tuturor oamenilor, să generalizeze experiența înaintată în cunoașterea profundă și aplicarea consecventă, în viața de zi cu zi, a normelor eticii și echității socialiste, să răspîndească mai rapid, cu mai mare forță de convingere, modelele de conștiință revoluționară pe care le oferă societatea noastră.

Această uriașă investiție de talent, de spirit și de energie creatoare, care este marele front cultural al edificării socialismului și comunismului pe pămîntul patriei, dovedește că în România de astăzi nu se precupețește nimic pentru formarea și afirmarea multilaterală a omului, a drepturilor lui la muncă și creație, pentru ca fiecare vocație să se împlinească și să rodească în folosul societății.

# Exigenţe sporite faţă de activitatea educativă

Conf. univ. dr. STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU

**ÎN LUMINA SARCINILOR izvorîte din Expunerea tovarăşului Nicolae Ceauşescu, secretarul general al partidului, „Cu privire la stadiul actual al edificării socialismului în ţara noastră, la problemele teoretice, ideologice şi activitatea politică, educativă a partidului" document-program de o inestimabilă valoare teoretică şi practică — ţinută la Plenara lărgită a Comitetului Central al Partidului Comunist Român din 1—2 iunie a.c. — şcoala românească este chemată să îndeplinească un rol social multidimensional în procesul instructiv-educativ de formare a omului nou.**

Chemarea înflăcărată, plină de un profund umanism revoluţionar, pătrunsă de o înaltă grijă faţă de prezentul şi viitorul poporului nostru, adresată tuturor oamenilor muncii de către secretarul general al partidului la închiderea lucrărilor plenarei, de a dovedi „hotărîrea fermă de a acţiona neabătut pentru lichidarea multor neajunsuri care se mai manifestă în diferite domenii, inclusiv în activitatea ideologică şi politico-educativă", obligă la noi eforturi pe linia perfecţionării activităţii de pregătire a tinerelor generaţii aflate astăzi pe băncile şcolii.

Faptul că marea majoritate a elevilor din şcolile noastre învaţă cu pasiune, că au un comportament adecvat normelor şcolii şi moralei noastre ne dau într-adevăr satisfacţie şi legitimă mîndrie. Din păcate, ele devin, în unele colective pedagogice, motive de automulţumire ce le împiedică să abordeze cu luciditate şi responsabilitate deplină situaţia unor elevi sau clase ce prezintă anumite deficienţe sau să le exagereze.

Dintre acestea, cea mai importantă o reprezintă *lipsa unei concepţii ştiinţifice* clare cu privire la esenţa procesului şi sistemului muncii de prevenire şi corectare a devierilor de comportament la unii elevi. Necunoscînd mecanismul complex al formării unor trăsături şi reacţii negative la anumiţi şcolari, cadrele didactice sînt tentate să le privească şi aprecieze ca abateri voite şi, în consecinţă, se grăbesc — fără să analizeze profund cauzele, motivele care le-au determinat — să ia măsuri, de regulă să sancţioneze, iar urmările negative nu întîrzie să se arate. Să analizăm două cazuri deosebit de concludente.

**E.G.**, elev în clasa a X-a a unui liceu din Bucureşti venea în mod repetat cu temele neefectuate şi refuza să răspundă cînd era întrebat. Are o inteligenţă care i-ar fi permis să se situeze cu uşurinţă printre elevii buni ai clasei. La şcoala generală de unde provine (L. germană), s-au perindat nenumăraţi supraveghetori, condiţii în care, aşa cum se ştie, elevii nu se pot pregăti în mod corespunzător. Venind la liceu, într-o clasă cu un nivel de pregătire foarte bun, i se pretinde să fie, de la început, la acelaşi nivel, fără să fie ajutat. Pentru că se teme să nu fie privit cu dispreţ de către colegi, îi este jenă să recunoască lacunele din pregătirea sa anterioară. La ore adoptă o atitudine de refuz total, de încăpăţînare, cu riscul de a pierde anul. Au fost suficiente trei săptămîni de ajutor şi încredere din partea unor studenţi practicanţi, pentru ca el să capete încredere în forţele proprii şi să înţeleagă că se poate bucura de prestigiu din partea colegilor, prin cunoştinţe, activitate perseverentă şi nu prin atitudini de bravadă şi sfidare a profesorului.

Elevul **M.H.**, din clasa a VIII-a, pînă în clasa a VI-a, cînd a furat un măr din pachetul cu mîncare al unui coleg, era un elev bun. În urma faptului amintit i se face un întreg proces, este ostracizat, iar în locul notelor de 7,8,9, cum lua la început, primeşte regulat 4 şi 5, rareori 6. De unde pînă acum era calm, liniştit, devine agresiv, bate colegii, fuge de la ore. E trimis la o şcoală cu regim special, de unde revine după un an şi jumătate; este privit cu răceală, ca un hoţ. În afară de dirigintă, nimeni nu-i adresa o vorbă bună.

Începe să fugă de acasă, chiar noaptea, dar pe părinţi nu-i preocupă această situaţie. O vizită acasă la M. a unor studenţi practicanţi reliefează climatul „educaţional" creat de părinţi. La întrebarea „Cum îşi ajută propriul copil pentru a depăşi situaţia dificilă în care se află", li se răspunde: „L-am bătut destul. L-am închis şi în casă, nu i-am dat nici mîncare. Degeaba".

A doua zi studenţii apelează la el în faţa dirigintei să-i ajute la bunul mers al lecţiilor pe care le vor ţine, „să ia şi ei note bune la practică". S-a făcut roşu la faţă şi cu lacrimi în ochi le-a spus că el nu poate să-i ajute, pentru că nu prea ştie franceză. Studenţii au insistat şi l-au rugat să-i aştepte după ore. Ei l-au ajutat să traducă, să facă exerciţiile date de profesoară. A doua zi a strălucit; colegii lui au fost surprinşi, iar profesoara l-a lăudat.

Timp de trei săptămîni cît a durat practica, s-a desfăşurat acest experiment pedagogic. În ultima zi, ei sugerează colegilor să ofere flori tinerilor „profesori" care plecau. După încă o lună M.H. este din nou în banca a doua, răspunde bine la franceză, şi-a corectat notele şi la alte obiecte, iar părinţii, profesorii şi colegii, n-au conflicte.

Aceste exemple dovedesc că, atunci cînd în practică se începe cu interdicţii, cu pedepse, se adoptă o poziţie dură faţă de elev, aceste măsuri nu conduc la rezultatele scontate. Pedeapsa nu pune, prin ea însăşi, bazele

unei conduite pozitive, ci blochează comportamentul negativ. Izolată de o activitate interesantă, pozitivă, care să dea posibilitate elevului să trăiască bucuria succesului, să contribuie la dobîndirea prestigiului, a unui statut favorabil, stimulează opoziție, fixează trăsăturile negative, îl conduce la autodepreciere și în acest mod dispare baza subiectivă, absolut necesară pentru reeducare: dorința și încrederea că poate fi mai bun, că educatorii, colectivul, doresc cu adevărat acest lucru. Bravada, împotrivirea la influențele educative sînt cele mai clare dovezi ale barierei psihologice ce se declanșează în urma aplicării pedepsei ca măsură principală de influențare. Este o reacție de autoapărare, datorită faptului că viața lor e saturată de pedepse.

Datorită aceloraşi cauze, o serie de profesori bine intenționați consideră că este posibil și necesar ca toate trăsăturile negative ale elevilor respectivi să le lichideze rapid și, concomitent, în timp ce cheia succesului activității educative cu acești copii constă în intensificarea și sprijinirea pe laturile pozitive ale comportamentului lor, ignorînd deliberat pe cele negative. Numai procedînd astfel, elevii capătă încredere în forțele proprii și rezistența necesară procesului de reeducare, care presupune o construcție de durată, dureroasă, pentru că se desfășoară pe un teren minat, în timp ce adoptarea unei atitudini și conduite negative nu solicită eforturi de voință ci se declanșează spontan, instinctiv. Neluînd în considerație acest specific al procesului de reeducare și necunoscînd adesea cauzele reale care provoacă rezistența elevilor la influențele educative, acești profesori dezarmează, îi consideră irecuperabili.

Cazul elevului **R.C.** (cl. a VI-a) este semnificativ. Este premiantul clasei. Are numai note de 10. La prima vedere pare un elev cu care e o plăcere să lucrezi. Dar un ochi mai atent reține cîteva manifestări ce dau de gîndit: dacă un coleg nu știe să răspundă, **R.** îl privește cu dispreț, rîde de el în pauză. Totdeauna e singur, preocupat, se plimbă prin fața cancelariei.

La o lecție ținută de o studentă, o colegă reușește să răspundă la o întrebare la care **R.** nu a putut da un răspuns corespunzător. Atunci el aruncă acesteia o privire plină de ură și dușmănie care te surprinde la un copil de 12 ani.

La încercarea plină de tact a tinerei profesoare de a-l convinge că nu e nici o nenorocire că nu a reușit odată să răspundă, că asemenea lucruri se pot întîmpla *oricui, chiar și unui elev foarte bun ca el*, lui R. i-au dat lacrimile și a trîntit ușa ieșind din clasă.

Reacția directoarei școlii — profesoară de limbi străine — este semnificativă: „M-am obișnuit cu crizele lui R. Părinții lui s-au despărțit; tatăl — inginer șef la o mare întreprindere bucureșteană, mama — economistă, s-au despărțit cînd R. avea 6 ani și este crescut de bunicii din partea mamei. Tatăl s-a recăsătorit. Vine rar să-l vadă, stă un sfert de oră, îi cere carnetul de note și dacă vede un 9 țipă la el, îl califică drept prost, incapabil. Mama nu s-a recăsătorit, vine zilnic la el, îi satisface toate dorințele. Bunicii la fel. Dar într-o zi R. i-a cerut mamei să se împace cu tatăl lui. În urma explicațiilor mamei că nu se mai poate, că el are o altă familie, R. fără să-i spună un cuvînt, ia de pe masă o vază de flori, o trîntește pe parchet făcînd-o țăndări și apoi fuge de acasă, unde revine seara tîrziu. De atunci, nimeni nu se mai înțelege cu el; țipă la bunici, își chinuie mama. Este din ce în ce mai egoist și mai răutăcios; merge pînă acolo încît, cînd un coleg nu știe îi suflă greșit și apoi ridică el mîna dînd răspunsul corect."

*Incapacitatea unor cadre didactice de a stabili raporturi* optime cu acești copii este una din cauzele principale ale ineficienței în activitatea cu copiii problemă. În timp ce prin conduita lor acești elevi provoacă nervozitate, observații, duritățidin partea unor educatori, ei trăiesc aceste reacții ca lipsă de dragoste, ură și drept urmare se înstrăinează și, cu cît îi doare mai mult, cu atît se răzbună mai aprig. Dar mijloacele de care dispun complică și mai mult aceste raporturi. Deși înțeleg cerințele ce li se adresează, nu le acceptă, le resping conștient, nu ascultă, mint, nu învață, se încăpățînează, răspund obraznic, sînt agresivi, mai ales cu elevii pe care profesorii îi apreciază și iubesc. Nedreptatea, indiferența, lipsa de receptivitate, căldură și dragoste, de atenție a profesorilor față de copil, reale sau imaginare, sînt trăite intens, dureros. Acestea duc la pierderea sensibilității față de bine și rău. În sufletul lui se cuibăresc suspiciunea, neîncrederea în oameni, cel mai important izvor al înrăirii, al decăderii morale și intelectuale. Ca urmare, orice măsură educativă va declanșa sentimente de revoltă și ură.

Un alt neajuns în activitatea educativă îl reprezintă în multe cazuri *subaprecierea rolului colectivului de elevi*. Colectivul, mediul social cel mai apropiat, prin intermediul căruia se reflectă influențele externe asupra lumii intime a copilului, îi stimulează activitatea, îi dezvoltă capacitatea de a percepe lumea exterioară, de a se autoaprecia în mod obiectiv. Succesul activității comune a dirigintelui și colectivului de elevi depinde de gradul concordanței dintre proiectarea pedagogică și aspirațiile copilului, poziția sa intimă, ca și de natura raporturilor interumane ale acestuia cu membrii colectivului. Orientarea colectivului asupra esenței sarcinii sale îl face apt de a asigura un statut favorabil fiecărui copil, de a crea un climat de bunăvoință și înțelegere, de a adopta poziții exigente și ferme, de a-l atrage în desfășurarea unor activități atractive, duce la atașamentul său față de colectiv. Subaprecierea forței de influențare a colectivului asupra copiilor este deosebit de dăunătoare în munca de educație. Respingerea unui copil de către colectiv îl împinge pe acesta la căutarea altor medii extrașcolare, adeseori

dăunătoare. Poziția pe care o adoptă colectivul față de elevii problemă depinde în esență de cea a diriginteluí, profesorilor, delicatețea, bunătatea, participarea generoasă sau indiferența și dispretul acestora se reflectă în cele mai diverse împrejurări.

Iată un caz în care colectivul de elevi a fost corect orientat. Eleva I.I. are un tată alcoolic, iar mama o femeie foarte nervoasă, aspră, violentă. I.I. nu are prietene, nu vorbește cu nimeni, stă singură în ultima bancă, pentru că nu vine curat îmbrăcată, caietele îi sînt pline de pete de mîncare. Zilnic este dată ca exemplu negativ. Curînd copiii fac glume răutăcioase la adresa ei, dar I.I. suportă, nu ripostează niciodată. Părinții refuză cu încăpățînare să vină la școală și nici învățătoarea nu-i vizitează multă vreme, pînă cînd este exasperată de inerția fetiței. A doua zi după discuția avută cu părinții ei I.I. vine la școală maltratată.

La începutul clasei a V-a mama ei naște o fetiță pe care o neglijează, iar I.I. se simte obligată s-o apere, s-o salveze cu prețul sacrificării propriei pregătiri. Începe să lipsească zile întregi de la școală. De această dată, diriginta, analizînd împreună cu colectivul situația creată, i-a convins pe copii de necesitatea și posibilitatea salvării acestei colege. Prin înțelegere, căldură, apropiere, ajutor la lecții adeseori chiar acasă, I.I. reușește să se pună la punct cu materia. În clasa a VI-a este inclusă în echipa de baschet a școlii (diriginta este profesoară de Ed. fizică). Nu mai are corigențe; la unele materii ia chiar note de 9 și 10.

*Incapacitatea unor profesori de a ascunde față de copii absența poziției lor pedagogice*, chiar afișarea slăbiciunii, este dăunătoare sub multiple aspecte. Repetînd zilnic că luptă pentru ei, că a ajuns la capătul răbdării, că nu mai rezistă etc., creează în clasă o situație deprimantă, un climat ostil copiilor și-și subminează propria autoritate. Elevii au nevoie să simtă în propriul educator o forță călăuzătoare, fermă. Lamentările profesorului, reprosurile sale permanente nu-l mai afectează pe elev. Conduita negativă se exercită în continuare: lenea, obrăznicia, agresivitatea etc. se fixează în comportamentul acestora, aducînd grave prejudicii evoluției personalității lor. Soluția e una singură: organizarea activității copiilor astfel încît aceștia să știe cum să poată realiza cerințele educatorului.

*Lipsa corectării prealabile sau cel puțin concomitente a unor concepții retrograde la unii părinți* constituie, adeseori o piedică esențială în calea recuperării unor elevi problemă.

A.A., elev în clasa a X-a, fiu de medic, singur la părinți învață foarte bine, dar este impertinent arogant cu colegii și profesorii. La încercarea plină de tact a dirigintelui de a stabili o linie unitară în vederea asigurării unei evoluții corespunzătoare a elevului, răspunsul părinților este de-a dreptul revoltător: „Să fiți mulțumit că învață excelent. Cum se poartă nu ne interesează". La cîteva luni, elevul fură 800 lei de la un coleg cu o situație materială foarte modestă. Este pus în situația de a-și recunoaște greșeala. Părinții sînt chemați la școală dar reacția lor este incredibilă: sînt revoltați nu pentru că copilul lor a comis o infracțiune, ci pentru că a fost prost și a recunoscut.

Exemplele prezentate demonstrează că activitatea educativă este deosebit de complexă; ea necesită o strictă individualizare și diferențiere și deci exclude posibilitatea unor rețete universal valabile, dar eficiența ei se află în strînsă dependență de înțelegerea și respectarea cîtorva deziderate esențiale: activitatea educativă cu elevii problemă este o verigă a sistemului general de educație comunistă, care necesită o fundamentare științifică profundă. Eficiența ei presupune o colaborare strînsă între toți factorii educaționali implicați; natura raporturilor interumane exercită o influență deosebită asupra eficienței acestei activități; munca educativă cu acești elevi este necesar să se bazeze pe determinarea cauzelor obiective și subiective ale comportamentului individual, a particularităților personalității lor și condițiile concrete de viață și educație; asigurarea unui climat de încredere, atenție și dragoste față de fiecare copil; procesul reeducării este sinuos, implică eforturi mari și fără un sprijin moral din partea educatorilor adeseori elevul nu poate face față; orientarea și îndrumarea colectivului pentru a sprijini și atrage acești elevi în activități instructiv-educative; stimularea eforturilor proprii de voință pentru desfășurarea unei activități de autoeducație; exercitarea unei îndrumări și unui control sistematic și rațional asupra întregului comportament al copilului; perfecționarea permanentă a activității educatorilor, pentru a putea răspunde sarcinilor de cea mai mare însemnătate pe care le implică asigurarea unei evoluții fericite a personalității fiecărui copil.

*

Punînd la baza întregii activități politico-educative ideile nobile ale socialismului revoluționar, școala este chemată să acorde o atenție deosebită educării tinerei generații, așa cum sublinia la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu. În lumina acestor indicații, avem obligația să ținem permanent seama de faptul că în activitatea cu elevii elementul esențial îl constituie lumea lor spirituală și că avem înalta îndatorire să formăm oameni cu o conduită și conștiință care să reflecte esența moralei comuniste. Educînd elevii, să nu pierdem nici o clipă din vedere că fiecare tînăr trebuie să-și însușească normele eticii și echității socialiste, să fie capabil să reziste în fața oricărei influențe negative și să lupte pentru viitorul fericit al patriei noastre.

# Proiectul de tehnologie didactică — instrument de pregătire al profesorului pentru lecții

Prof. ROMULUS NEAG
Liceul industrial „Avram Iancu", Brad

**În VREME ce didactica tradițională desfășoară acțiuni educaționale pe baza planurilor de lecții, în didactica modernă s-a creat conceptul de tehnologie didactică. Accepțiunea ei variază în literatura de specialitate, unii autori considerînd-o numai în sensul intervenției tehnice în procesul de învățămînt, alții raportînd-o la modele noi de predare-învățare.** Acceptăm ultima definiție, potrivit căreia tehnologia didactică este „... ansamblul mijloacelor, metodelor și procedeelor, formelor de organizare a activității de orice fel, întreprinse pentru a forma personalitatea umană"[1].

Observațiile și cercetările pedagogiei din ultimii ani au condus la concluzia că practicarea învățămîntului în limitele didacticii tradiționale nu mai poate satisface integral exigențele impuse de cerințele actuale. Acumulările de informații într-un ritm impresionant în toate domeniile de activitate, rapiditatea datelor științifice care se restructurează într-un interval de timp din ce în ce mai scurt pledează pentru noi formule didactice. Conținutul învățămîntului este chemat să realizeze operaționalitatea informației, însușirea unor tehnici individuale de organizare a activității și de asimilare a unor metode de investigație științifică, însușirea selectivă a cunoștințelor fundamentale, deprinderea limbajelor de comunicare și angajarea directă a elevului în studiul realității înconjurătoare. O consecință imediată este faptul că elevul, considerat în învățămîntul tradițional ca obiect al educației și receptor pasiv al cunoștințelor primite de la profesor sau manual, devine subiect și participant activ în construirea propriei educații, descoperitor al informației utile, condus în căutările sale de către profesor, devenind coautor al formării personalității sale, în cadrul practicării unui sistem de relații de cooperare și îndrumare.

Pe această linie se înscrie experimentarea, de către catedra de limba și literatura română de la liceul nostru în activitatea comună cu elevii, a proiectului de tehnologie didactică, care înlocuiește, în condițiile actuale, planul de lecție.

Este un adevăr dintotdeauna cunoscut că succesul activității didactice este determinat de pregătirea educatorului pentru lecție. În condițiile inovației didactice, trebuie însă să avem în vedere pregătirea pentru sisteme de lecții, sarcină ce se realizează optim prin proiectul de tehnologie didactică. Programele de literatură română pentru liceu prevăd studierea activității unui scriitor sau a unei opere literare într-un număr mai mare de ore. Prin proiectul de tehnologie didactică urmărim pregătirea pentru toate lecțiile din sistemul respectiv, privite în intercondiționarea lor. Cum programa nu precizează conținutul fiecărei lecții din cadrul sistemului, un studiu amănunțit al organizării conținutului, dar și al strategiei comune profesor-elev se impune ca o necesitate. Proiectul de tehnologie didactică răspunde acestui imperativ.

În ce privește instrumentele de pregătire ale profesorului pentru lecție (planificare anuală, trimestrială, planuri sau schițe zilnice de lecții), orientările metodico-pedagogice, indicațiile organelor de îndrumare și control nu sînt unitare. Uneori se complică în mod inutil activitatea, generîndu-se formalism și superficialitate. În ceea ce privește, de exemplu, planificarea trimestrială, se manifestă la diferite nivele inițiative de completare inutilă cu diferite rubrici: tipul lecției, material didactic, modalități metodice de activizare a elevilor la lecție, elemente de sporire a eficienței lecției etc.

[1] V. Bunescu, *Metodologie didactică și tehnologie didactică*, în *Studii de metodică a limbii și literaturii române*, Editura didactică și pedagogică, București, 1974, p. 19.

În accepțiunea modernă, lecția este un complex funcțional de metode-procedee-mijloace-forme de organizare didactică, vizînd realizarea unor obiective educaționale, deci o activitate foarte complexă, ori inițiativa de felul menționat limitează structura lecției, dezmembrează unitatea acestui complex metodologic. Relația cu colectivul de elevi ne pune tot timpul în față probleme noi, unele chiar neașteptate, de fiecare dată fiind obligați la o atitudine creatoare, mereu în pas cu realitățile și cerințele care apar pe parcurs. Este greu, de multe ori imposibil, de a prevedea totul, de a cuprinde cu 3—4 luni înainte într-un formular previziunea unor realități pe care le ridică colectivele de elevi, profesorului revenindu-i tot timpul sarcina unei activități novatoare, în pas cu necesitățile didactice cerute de practică. După părerea noastră, planificarea anuală trebuie să cuprindă repartizarea materiei pe trimestre (predare-învățare, compuneri, teze, recapitulare finală, folosirea orelor la dispoziția profesorului), iar planificarea trimestrială, succesiunea capitolelor, formularea conținutului lecțiilor, repartizarea lor pe termene calendaristice și 2—4 teme de sinteză, care să fie comunicate elevilor la începutul trimestrului. Efortul profesorului să se concentreze cu precădere pe activitatea de elaborare a proiectului de tehnologie didactică pentru întregul sistem de lecții, care trebuie să cuprindă determinarea precisă a conținutului fiecăreia, să îmbine într-un tot unitar un complex funcțional de metode-procedee-mijloace de învățămînt-forme de organizare didactică, să stabilească relațiile exacte dintre lecții, sarcinile didactice individuale sau colective pentru lecția următoare, bibliografia recomandată elevilor.

Proiectul de tehnologie didactică l-am conceput în următoarea structură:

| Etape | Timp preliminat | Activități desfășurate | | Mijloace de învățămînt |
|---|---|---|---|---|
| | | de profesor | de elev | |
| | | | | |

Cît privește coloana care estimează timpul de desfășurare a activităților proiectate, ea are valoare orientativă pentru profesor în scopul dozării și plasării anumitei dominante cum ar fi: vizionarea în colectiv a unui film, audierea unui disc etc. Dealtfel, întregul sistem al lecțiilor care se desfășoară pe baza unei planificări calendaristice are un anumit grad de rigiditate care intră în contradicție cu principiul instruirii în ritm propriu. Menținerea unei succesiuni obligate în timp are însă un rol educativ de mare importanță, reprezentînd un exercițiu permanent de adaptare a elevului cu reacții mai lente la una din cerințele cele mai importante ale societății moderne și anume aceea de a participa la activități planificate care îi condiționează integrarea socială.

Iată cum s-a proiectat prima lecție din sistemul de lecții Barbu Ștefănescu-Delavrancea — activitate literară, drama „Apus de soare":

| Timp preliminat | Activități desfășurate | | Mijloace de învățămînt |
|---|---|---|---|
| | de profesor | de elev | |
| 5' | 1) Prezentarea unor diapozitive și concluziile profesorului privind activitatea literară a lui Delavrancea (nuvelist, dramaturg, trilogia „Apus de soare", „Viforul" și „Luceafărul") | Urmăresc diapozitivele și notează în caiete | aspecto-mat |
| 7' | 2) Reproducerea orală a acțiunii din piesa „Apus de soare", însoțite de lecturi expresive selective (din actul I, scena 4, actul II, scena 9) | Reproduc sumar acțiunea | |
| 3' | 3) Audierea, în înregistrare pe bandă, a scenei 9 din actul IV (sfîrșitul domnitorului) | Audiază înregistrarea pe bandă | caseto-fon |
| 10' | 4) Activitate în grupe, pe bază de fișe, cu următorul conținut:<br>a) Urmăriți și rețineți relațiile lui Ștefan cel Mare cu celelalte personaje și stabiliți-le locul și rolul în întreaga desfășurare dramatică (grupa I);<br>b) Unii critici literari i-au reproșat lui Delavrancea că acțiunea dramatică este prea înceată, prea literară și puțin scenică. Care este părerea voastră: critica era îndreptățită? Alții au spus că boierii Ulea, Stavăr, Drăgan sînt firavi, lipsiți de ingeniozitate. Opoziția lor față de domnitor este slabă și din această cauză sînt repede eliminați. Oare existența acestor personaje slab individualizate nu diminuează conflictul dramatic? Conflictul nu ar fi avut o intensitate mai mare dacă și opoziția era mai puternică? (grupa a II-a);<br>c) Urmăriți și notați momentele conflictului dramatic. Încercați să-i definiți mobilurile (grupa a III-a);<br>d) Vă amintiți din timpul lecturii că după expediția în Pocuția, Ștefan se reîntoarce cu rănile | Efectuează muncă în grupe și notează pe fișe | volumul de teatru |

| Timp preliminat | Activități desfășurate | | Mijloace de învățămînt |
|---|---|---|---|
| | de profesor | de elev | |
| | sîngerînde și în suflet cu primele semne vizibile ale dramei sale. „Ce te doare, păcatele mele? — îl întreabă îngrijorată Doamna Maria. — Nimic pe domnul Moldovei... răspunde Ștefan. Ce e durerea?... Și toate pe Ștefan Mușatin, fiul lui Bogdan și nepotul lui Alexandru cel Bun". Comentați semnificația replicii. | | |
| 20' | 5) Valorificarea rezultatelor muncii în grupe, prezentate de reprezentanți și comentate de participanții la dialog. | Prezintă rezultatele muncii în grupe, participă la dialog și notează în caiete. | |
| 5' | Concluziile profesorului | Notează în caiete | |

În conformitate cu cerințele didacticii moderne, care atribuie elevilor un rol de prim ordin în dobîndirea de cunoștințe, în formarea de priceperi și deprinderi, profesorului revenindu-i, în principal, rolul de organizator al procesului învățării, sîntem de părere că un bun proiect de tehnologie didactică ar trebui să cuprindă o mare varietate de acțiuni în coloana elevilor, cît mai puțin timp pentru expunere și un număr cît mai mare de mijloace de învățămînt folosite direct de către elevi.

Pregătindu-se în felul acesta pentru lecții, profesorul de literatură română are posibilitatea să desfășoare o activitate creatoare, care să determine participarea conștientă și activă a elevilor. Se impune, în această situație, și față de programele școlare o atitudine creatoare pentru a forma la elevi o imagine unitară despre opera literară. A organiza studiul unor opere literare, respectînd exact ordinea problemelor cuprinse în programă, este echivalent cu a separa în mod artificial conținutul tematico-ideologic de expresia artistică adecvată. În poezia „Împărat și proletar" de Mihai Eminescu programa indică următoarele probleme: meditația filozofică, viziunea romantică și scepticismul schopenhaurean, revolta împotriva nedreptății sociale, măiestria compoziției, plasticitatea imaginilor, varietatea mijloacelor stilistice. Studiul poeziei efectuîndu-se în două ore, este preferabilă, după o dezbatere de ansamblu, analiza poeziei pe unități logice, în interconditionarea dialectică dintre conținut și formă, în prima oră studiindu-se antiteza dintre viziunea proletarului și a împăratului asupra existenței umane, cuprinsă în primele două părți ale poeziei, în a doua oră, ca o concluzie, imaginea eroică a luptei comunarzilor și meditația sceptică, în spirit schopenhaurean, a Cezarului, concretizată în versul din finalul poeziei: „Că vis al morții-eterne e viața lumii-ntregi", idei exprimate în partea a III-a și a IV-a, lecția încheindu-se cu concluziile sintetizatoare ale profesorului.

Dacă pregătirea profesorului pentru îndeplinirea optimă a sarcinilor didactice se realizează la început de capitol prin elaborarea de proiecte de tehnologie didactică, aceasta nu înseamnă că pregătirea este încheiată. Fiecare proiect întocmit pe baza unui sistem de lecții cuprinde un număr variabil de proiecte parțiale, corespunzător numărului de lecții în care profesorul își propune realizarea obiectivelor planificate, care capătă forma definitivă în cadrul fiecărei lecții.

Convingerea noastră este că astăzi, cînd profesorului i se atribuie calitatea de tehnolog al procesului de învățămînt, proiectul de tehnologie didactică trebuie să devină o practică a activității curente, iar a vorbi despre planuri de lecții este un anacronism.

# Modalități de obținere a informațiilor preliminare necesare proiectului tehnologiilor didactice

Ing. VASILE MĂRGINEAN
Lic. ind. „Grivița Roșie", București

## A. INFORMAȚII REZULTATE DIN ANALIZA CONȚINUTULUI PROGRAMELOR ȘI A MANUALELOR ȘCOLARE

**Programa școlară a disciplinei „Utilajul și tehnologia construcțiilor mecanice" constituie documentul oficial care oferă profesorului informații privitoare la: profilurile liceelor la care se studiază disciplina, conținutul instruirii grupat pe teme, repartizarea orientativă a timpului afectat fiecărei teme în parte și obiectivele generale urmărite în studiul disciplinei. De asemenea, programa școlară oferă indicații generale cu privire la realizarea**

**lecțiilor și legarea lor de cerințele profesionale exprimate prin indicatoarele tarifare de încadrare. În același timp, în programa școlară sînt delimitate elementele de conținut necesare, care se pregătesc prin învățămîntul liceal și respectiv școala profesională, astfel încît să dobîndească cunoștințele teoretice și practice referitoare la mașinile, utilajele, instalațiile și tehnologiile aplicate în procesul de producție. În fine, programa școlară indică numărul de ore necesar lucrărilor de laborator, activităților de recapitulare și celor de aplicare a probelor de control (evaluare), precum și modul de corelare a lecțiilor cu instruirea practică.**

**Prin aceste precizări, programa școlară a disciplinei îndeplinește trei funcții, și anume: de a delimita conținutul de instruire, de a direcționa repartizarea în timp a acestui conținut și de a îndruma modul de desfășurare a procesului de instruire. De exemplu, în programa școlară pentru disciplina „Utilajul și tehnologia construcțiilor mecanice" (domeniul utilaj tehnologic) la clasa a XII-a este indicată a se studia tema** Desfășurate și intersecții, **pentru care sînt prevăzute șapte ore activități teoretice și trei ore pentru aplicații practice.**

În cadrul activităților teoretice elevii urmează să dobîndească informațiile necesare privind desfășuratele unor suprafețe tehnice uzuale întîlnite în construcția utilajelor tehnologice. În acest cadru se abordează elemente de conținut, cum ar fi intersecțiile sau desfășuratele unor suprafețe ale elementelor de înveliș (cilindru-con, cilindru-piramidă, cilindru-cilindru, cilindru-sferă, cilindru-tor) cu aplicații la distribuitoarele de gaze, aer și de abur. De asemenea, elevii vor aborda problemele tehnice ale ramificațiilor, coturilor sudate și reducțiilor, precum și tehnica de lucru a construcțiilor grafice privind desfășuratele.

Aplicația practică prevăzută în programa școlară se referă la construcția desfășuratelor pentru rezervorul cilindric orizontal, prevăzut cu racoduri și este corelată cu cerințele indicatoarelor tarifare de calificare. Aceste informații, oferite de programa școlară sînt foarte utile profesorului, deoarece îi delimitează cu claritate conținutul de instruire și îi direcționează atît acțiunea didactică de proiectare a instruirii, cît și acțiunea de concepere, realizare sau procurare a resurselor materiale necesare.

Prin studiul disciplinei „Utilajul și tehnologia construcțiilor mecanice" se urmărește ca elevii să realizeze următoarele obiective pedagogice generale: însușirea corectă a fondului de cunoștințe, a terminologiei științifice și a clasificărilor, precum și a principiilor de funcționare, elemente necesare pentru realizarea procesului de comunicare didactică; însușirea corectă a datelor specifice privind tehnologiile de fabricație, pe care absolventul urmează să le folosească în organizarea și desfășurarea activității profesionale; însușirea tehnicilor de studiere, apreciere și analiză critică a proceselor tehnologice specifice; formarea capacităților de înțelegere, aplicare, analiză, sinteză și evaluare a informațiilor specifice în contextele noi și variate; formarea unei gîndiri tehnice interdisciplinare care să permită elevilor corelarea și integrarea cunoștințelor dobîndite în sisteme teoretice și operaționale, ce pot fi exprimate verbal, în scris și prin acțiuni practice; dobîndirea convingerii că industria modernă necesită forță de muncă cu o calificare tehnică ridicată, în formarea căreia studiul disciplinei „Utilajul și tehnologia construcțiilor mecanice" are o pondere importantă; formarea atitudinii înaintate față de muncă, a conștientizării faptului că progresul social este condiționat de aportul fiecărui cetățean la locul său de muncă.

Aceste obiective pedagogice generale urmează a fi reflectate în toate acțiunile didactice pe care profesorul le va organiza. O parte dintre obiective pot fi realizate prin învățarea unor anumite teme, spre deosebire de altele care trebuie să se regăsească în toate temele de studiu. De exemplu, însușirea tehnologiilor de fabricație specifice construcțiilor metalice, care reprezintă o parte din competența dorită a se forma prin studiul disciplinei, se realizează prin parcurgerea majorității temelor prevăzute în programa școlară, în vreme ce formarea gîndirii tehnice, a capacităților intelectuale, a convingerilor și atitudinilor se va realiza prin toate temele de studiu ale disciplinei.

Pentru studiul disciplinei elevii beneficiază de două manuale școlare. Primul dintre ele conține o parte comună pentru meseria de lăcătuș mecanic, iar cel de-al doilea dezvoltă elemente de conținut specifice meseriilor de lăcătuș mecanic în domeniul construcțiilor industriale, în domeniul construcțiilor de nave și respectiv în domeniul utilajului tehnologic. Fiecare din aceste manuale conține atît fondul de cunoștințe, necesitat de practicarea meseriei, cît și aplicațiile necesare consolidării cunoștințelor și formării unor deprinderi intelectuale. Astfel, în fiecare manual se fac referiri la: terminologie, rolul funcțional, părțile componente, subansambluri, tehnologiile de fabricație a pieselor componente (reperelor), tehnologiile de asamblare a subansamblurilor, asamblarea generală, efectuări de probe, control interoperațional și controlul final, ajustajul general, vopsirea și pregătirea produselor pentru ambalare, expediție și recepția finală etc. De asemenea, se oferă aplicații privind modul de rezolvare al unor probleme specifice la anumite teme din programele școlare ale disciplinelor tehnologice, cum ar fi calculul desfășuratelor pentru table, bare, țevi și profile (clasa a XII-a, meseria lăcătuș mecanic utilaj tehnologic) sau trasarea planului de forme la scară redusă (clasa a XII-a, meseria lăcătuș mecanic constructor de nave).

În urma consultării manualului, profesorul obține informații care se referă, pe de o parte,

la conceptele, sistemele de noțiuni, clasificările și tehnicile de lucru specifice, iar pe de altă parte la gradul de detaliere a acestor informații și al gradului de complexitate al aplicațiilor. O parte din elementele cuprinse în manuale, cum ar fi desenele, tabelele de date și problemele, pot folosi ca resurse în desfășurarea lecțiilor. De exemplu, din consultarea manualului „Utilajul și tehnologia construcțiilor mecanice" (utilaj tehnologic) rezultă că pentru tema „Utilajul tehnologic și instalațiile chimice" elevii urmează să dobîndească informații cu privire la: industria chimică din țara noastră (structuri organizatorice); utilajul tehnologic pentru industria chimică (instalații, utilaje, aparate, mașini); rolul utilajului tehnologic (eficiență, fiabilitate); formele geometrice utilizate pentru construcția utilajului tehnologic (corpuri geometrice de revoluție); învelișuri și corpuri cu perete gros; soliditatea utilajelor tehnologice, grosimea peretelui; materiale utilizate pentru construcția utilajului chimic.

Dintre aceste informații unele au un grad redus de detaliere (de pildă rolul utilajului tehnologic), în vreme ce altele implică o serie de informații suplimentare (cum sînt cele referitoare la învelișurile și corpurile cu perete gros). Elementele de conținut sînt susținute de o serie de scheme și de probleme rezolvate, care pot fi utilizate de profesor în lecții.

## B. INFORMAȚII PRIVIND ELEVII CARE VOR STUDIA DISCIPLINA „UTILAJUL ȘI TEHNOLOGIA CONSTRUCȚIILOR MECANICE".

Realizarea obiectivelor pedagogice ale disciplinei necesită ca elevii să stăpînească un număr de cunoștințe variate, să poată folosi o serie de deprinderi intelectuale, să utilizeze unele tehnici didactice și să efectueze lucrări practice specifice. Una din problemele cele mai importante ce trebuie să fie soluționată de profesor este cunoașterea nivelului de pregătire și a posibilităților elevilor. Aceste informații sînt de extremă importanță întrucît orice tehnologie didactică se proiectează pentru un anumit colectiv de elevi, ale căror particularități determină opțiunea profesorului pentru anumite strategii de instruire. Astfel, dacă elevii nu sînt obișnuiți să rezolve independent sarcini de instruire, nu au formată deprinderea de a decodifica imagini, sau de a observa caracteristicile definitorii ale unor procese tehnologice, proiectarea unor lecții în care ar urma să fie introduse predominant asemenea activități ar putea să nu conducă la realizarea obiectivelor pedagogice. Dacă, însă, asemenea particularități sînt cunoscute de profesor se poate evita riscul unei proiectări neadecvate, elementele menționate urmînd a fi introduse treptat pe măsură ce elevii se familiarizează cu tehnici noi de instruire.

**Tabelul 1**

| Nr. crt. | Domeniul | Exemple |
|---|---|---|
| 1 | *Cunoștințe* din disciplina: a) matematica | 1. Elemente de calcul aritmetic și algebric<br>2. Elemente de calcul trigonometric<br>3. Elemente de geometrie plană și în spațiu |
| | b) mecanica | 1. Forța, proiecțiile forței, momentul forței în raport cu un punct<br>2. Sisteme particulare de forțe coplanare și reducerea lor<br>3. Echilibrul rigidului supus la legături<br>4. Centre de greutate |
| | c) studiul materialelor | 1. Oțeluri carbon<br>2. Oțeluri carbon de calitate<br>3. Oțeluri carbon și slab aliate pentru table<br>4. Oțeluri carbon turnate<br>5. Oțeluri slab aliate și oțelurile anticorosive și refractare<br>6. Fonte cenușii<br>7. Fonte cu grafit nodular<br>8. Fonte maleabile<br>9. Fonte aliate |
| | d) rezistența materialelor | 1. Calculul barelor drepte la solicitări simple<br>2. Calculul barelor drepte la solicitări compuse<br>3. Calculul barelor drepte la flambaj |
| | e) desen tehnic | 1. Citirea schițelor și a desenelor de execuție<br>2. Citirea și interpretarea desenelor de ansamblu<br>3. Elaborarea și cotarea schițelor |
| | f) utilajul și tehnologia lucrărilor mecanice | 1. Tehnologia lucrărilor de lăcătușărie<br>2. Operații pregătitoare (curățire, îndreptare, trasare, debitare, îndoire etc.)<br>3. Pilirea metalelor<br>4. Polizarea pieselor<br>5. Nituirea și sudarea metalelor<br>6. Întreținerea și recondiționarea pieselor etc. |
| 2 | Deprinderi de muncă intelectuală | 1. Luarea de notițe corecte<br>2. Decodificarea simbolurilor, desenelor tehnice, diagramelor, nomogramelor, standardelor de stat<br>3. Efectuarea de clasificări și comparații<br>4. Efectuarea de analize și sinteze pentru procese tehnologice<br>5. Descrierea unei situații tehnice<br>6. Rezolvări de probleme |
| 3 | Deprinderi practice | 1. Folosirea instrumentelor de desenat<br>2. Folosirea minicalculatoarelor<br>3. Folosirea mașinilor-unelte<br>4. Folosirea instrumentelor de măsurat |
| 4 | Tehnici didactice | 1. Decodificarea imaginilor proiectate<br>2. Activități independente cu fișe de lucru<br>3. Activități desfășurate individual sau pe grupe de elevi |

Practica școlară demonstrează că, între nivelul necesar elevilor pentru studiul disciplinei și nivelul lor real de pregătire, există diferențe care implică deseori acțiuni suplimentare de corectare a pregătirii anterioare. Din aceste motive apar ca necesare, pe de o parte, cunoașterea nivelului de cunoștințe și de deprinderi pe care ar trebui să le posede elevii în urma instruirilor anterioare, iar pe de altă parte depistarea nivelului real de care aceștia dispun.

În *tabelul 1* este prezentată o sinteză a principalelor cunoștințe și deprinderi pe care se bazează instruirea la disciplina „Utilajul și tehnologia construcțiilor mecanice".

Obținerea informațiilor cu privire la nivelul real de cunoștințe și deprinderi de care dispun elevii la începutul instruirii în disciplina „Utilajul și tehnologia construcțiilor mecanice" se poate face prin mai multe modalități. Astfel: pentru nivelul de cunoștințe și o parte din deprinderile intelectuale se dorește foarte utilă aplicarea unui *test inițial* prin care se pot evalua nivelul de însușire a principalelor noțiuni de mecanică, studiul materialelor, rezistența materialelor, desen tehnic, utilajul și tehnologia lucrărilor mecanice, precum și nivelul de stăpînire a unor tehnici de calcul matematic; pentru nivelul de formare al disciplinelor practice necesare se poate utiliza metoda observării directe a elevilor solicitați să execute în primele lecții sarcini didactice care implică folosirea instrumentelor de desenat sau de calculat; pentru tehnicile didactice se recomandă *observarea directă* a elevilor puși în situația de a desfășura activități independente și individuale (sau pe grupe) cu mijloace de învățămînt diferite.

În *tabelul 2* sînt redate cîteva exemple de itemuri, care pot fi folosite într-un test inițial administrat elevilor la începutul instruirii în disciplina „Utilajul și tehnologia construcțiilor mecanice", precum și natura informațiilor pe care le poate primi profesorul prin cercetarea răspunsurilor elevilor. Informațiile rezultate din aplicarea testului inițial și observarea elevilor în primele lecții pot conduce la o serie de concluzii foarte utile profesorului în proiectarea tehnologiei didactice. Ele se referă, de regulă, la omogenizarea colectivului de elevi și la necesitatea ca aceștia să fie sprijiniți în completarea nivelului de cunoștințe, deprinderi și atitudini. În acest sens, profesorul poate acționa: — *în timpul lecțiilor* prin asigurarea de activități diferențiate adaptate particularităților elevilor, ceea ce implică formularea de probleme, exerciții și aplicații cu grade diferite de dificultate și organizarea elevilor pe grupe, profesorul asigurînd momente de lucru independent care îi oferă posibilitatea de a îndruma activitatea elevilor cu performanțe slabe; — în *timpul extrașcolar*, atunci cînd lacunele elevilor implică un timp mai îndelungat de corectare, ceea ce se poate realiza fie prin sarcini diferențiate, date spre rezolvare elevilor, fie prin organizarea de consultații sau meditații.

### C. INFORMAȚII PRIVIND CONDIȚIILE ÎN CARE SE VA DESFĂȘURA INSTRUIREA

Procesul de învățămînt al disciplinei „Utilajul și tehnologia construcțiilor mecanice" urmează a se desfășura într-un anumit mediu de instruire, valorificînd o serie de resurse. Cunoașterea acestor condiții concrete este necesară, deoarece ele influențează în mod hotărîtor cadrul de proiectare al tehnologiilor didactice. În esență, aceste informații se referă la:

**Mediul de instruire.** Procesul de învățămînt are rezultate net superioare dacă se desfășoară într-un spațiu de instruire specializat, dotat cu mijloace de învățămînt la dispoziția elevilor, echipat cu aparatura audiovizuală necesară comunicării didactice și înzestrat cu un mobilier care poate permite forme suple de organizare a instruirii;

**Mijloacele de învățămînt.** Acestea servesc nemijlocit procesului de învățare al elevilor pe care îl sprijină cu atît mai mult, cu cît disponibilitatea lor este mai mare. Din aceste considerente este necesar să se cunoască dacă acestea există, în cîte exemplare sînt, pentru ce teme din programa școlară sînt elaborate, ce potențial pedagogic dețin etc.;

**Alte resurse materiale.** Disciplina de specialitate „Utilajul și tehnologia construcțiilor mecanice" dă profilul meseriei în care se pregătește elevul. Mai mult ca la alte discipline din planul de învățămînt este necesară legarea instruirii de practică și de cercetare. Drept consecință este important de știut cum este dotat, cum funcționează și cum pot fi valorificate pentru instruire atelierele de producție școlară, ce posibilități de instruire directă există în întreprinderile de profil, care sectoare ale proiectării tehnologice din institutele de cercetare și proiectare tehnologică pot fi vizitate ș.a.;

**Posibilități de autodotare.** Întrucît conținutul disciplinei, „Utilajul și tehnologia construcțiilor mecanice" se referă la o arie largă de instalații, mașini, dispozitive, instrumente, aparate etc., unele dintre acestea neputînd fi aduse în cabinetul (laboratorul) disciplinei datorită complexității și gabaritului lor, o parte din acestea pot fi studiate prin intermediul modelelor similare sau cercetate pe bază de imagini, scheme sau desene de execuție. Din aceste motive este util de știut ce posibilități de autodotare oferă liceul, de unde se pot procura temporar diverse resurse care există în alte unități etc.

Ca mediu de instruire se poate menționa laboratorul tehnologic, aparatura audiovizuală, mașini funcționale, machete, piese componente ale unor subansambluri sau ansambluri generale. Spre exemplificare, se menționează părți componente ca: tipuri de gusee, plăci tubulare, șicane, racorduri, guri de vizitare, corpuri și mantale de încălzire, reci-

Tabelul 2

| Disciplina | Întrebarea | Schema, figura | Informațiile pe care le furnizează |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Matematica | Înmulțește<br>$2{,}07 \times 0{,}015 = ?$<br>Împarte<br>$3{,}15 : 0{,}316 = ?$ etc. | — | Efectuarea corectă a calculelor aritmetice |
| | Determină necunoscuta $d$ din relația:<br>$95\,500 \frac{P}{n} = 0{,}2d^3$ cat | — | Efectuarea corectă a calculului algebic |
| Rezistența materialelor | Ce valori au reacțiunile din reazemele 1 și 2 ale grinzii ce susține un scripete (fig. 1):<br>— cînd greutatea $P$ se află la distanța $a$ de reacțiunea $V_1$;<br>— cînd greutatea $P$ este situată la mijlocul grinzii. | Fig. 1 | Cunoașterea noțiunii de reacțiune și a posibilităților de analiză și evaluare |
| | Reprezintă diagramele de eforturi $T$ și $M$ ținînd seama de datele din figură | Fig. 1 | Cunoașterea metodelor de calcul pentru eforturile $T$ și $M$ scriind ecuațiile de momente în raport cu reazemele barei |
| Mecanica | Să se determine centrul de greutate pentru bara cotită, ale cărei dimensiuni sînt date în figura 2. | Fig. 2 | Cunoașterea noțiunilor de centru de greutate<br>Cunoașterea metodelor de calcul a centrului de greutate |
| Organe de mașini | În care din figurile 3, $a$ și $b$ se reprezintă execuția corectă și cea incorectă a canalelor pentru curele trapezoidale? | Fig. 3 | Cunoașterea modului în care se realizează contactul între curea și flanșurile canalelor |
| Studiul materialelor | Ce semnifică simbolizarea OL 37.2 k?;<br>Ce semnifică simbolizarea Fgn 42 — 12, dar FAK; etc.;<br>Care este conținutul de carbon în cazul fontelor brute și a fontelor turnate în piese? etc. | | Cunoașterea simbolizărilor oțelurilor carbon<br>Cunoașterea simbolizărilor fontelor<br>Cunoașterea limitelor între care variază conținutul de carbon |

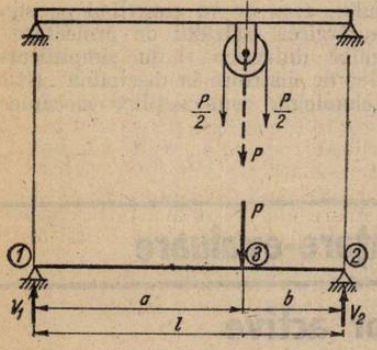



Fig. 1 — Eforturi în barele drepte solicitate la încovoiere

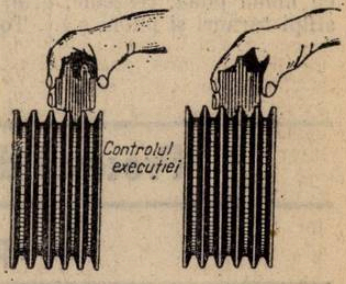
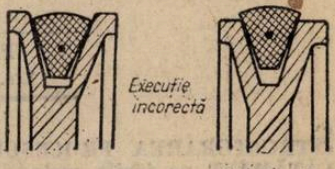
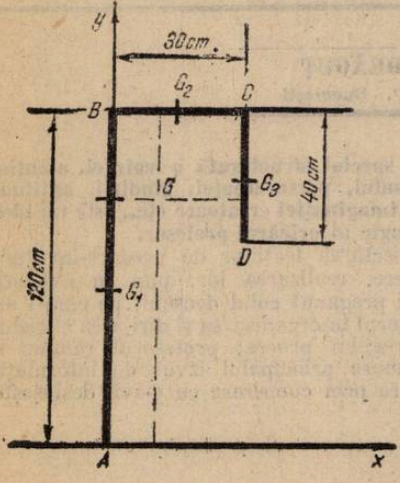



Fig. 2 — Bară cotită



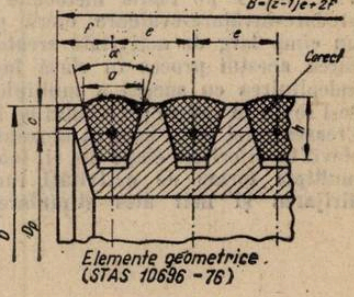




Fig. 3 — Execuția corectă și cea incorectă a canalelor de curea

piente, schimbătoare de căldură, separatoare, reactoare, concasoare, mori de diferite tipuri, agregate cu tambur rotativ, mașini pentru separare, pompe, compresoare, ventilatoare, acestea constituind doar cîteva din materialele necesare unui laborator tehnologic funcțional din domeniul utilajului tehnologic. Laboratorul de construcții metalice nave trebuie dotat, de asemenea, cu piesele (reperele) componente ale navei, elementele învelișului corpului navei și fundului, învelișul punții și cel al bordajelor, elemente ale punților navei, osatura corpului și a bordajelor sub formă de machetă, parapete, balustrade, catarge și coloane (accesorii de corp), instalația de lumini de navigație, exemple de pereți pentru grîne (machetă), uși metalice, capace și guri de vizitare, scări, ansambluri generale ale navei (machetă) etc.

În cadrul laboratorului tehnologic de construcții industriale se prevăd piese componente ale elementelor de înnădire, tipuri de îmbinări la noduri, elemente componente ale utilajelor tehnologice, dispozitive și mecanisme, echipamente folosite la montajul industrial (sub formă de machete), tipuri de macarale și poduri rulante în stare de funcționare (sub forma unor machete), macarale de șantier, automacarale ș.a.

În clasa a XI-a, laboratoarele tehnologice sînt dotate conform normativelor pentru domeniile: utilaj tehnologic, construcții nave și construcții industriale, vor conține și diferite mașini și dispozitive folosite la realizarea operațiilor tehnologice, precum și tipuri de asamblări nituite și sudate, tipuri de construcții metalice executate la scară redusă (grinzi cu inimă plină, reazeme, grinzi cu zăbrele, stîlpi turnuri și piloni ș.a.). Totodată, laboratorul mai este dotat cu folii, seturi de diapozitive alb-negru și color reprezentînd părți componente, subansambluri, ansambluri generale de produse, tehnologii de fabricație la nivelul științei și tehnicii actuale, filme didactice. Laboratorul tehnologic trebuie dotat în mod obligatoriu cu o bibliotecă de specialitate în care să se regăsească, alături de lucrări de specialitate, și reviste, standarde de stat în vigoare pentru explicații și actualizări (în special, la calitatea materialelor utilizate în tehnologia de fabricație și asamblare a mașinilor, utilajelor, navelor și construcțiilor industriale). De asemenea, din laborator nu trebuie să lipsească fișe de lucru pentru activitatea independentă, chestionare, teste care să asigure nu numai instruirea elevilor dar și verificarea rapidă a cunoștințelor acestora în cadrul lecțiilor de recapitulare și sinteză sau chiar (în mod sistematic) la sfîrșitul unei teme, așa cum se preconizează prin instruirea baremurilor la sfîrșitul fiecărei teme sau fiecărui capitol.

Prin răspunsurile pe care elevii le dau la întrebările adresate de profesor se pot obține informații utile privind nivelul de pregătire al clasei, care va conduce implicit la elaborarea unor noi proiecte de tehnologie didactică adecvată și adaptată colectivului de elevi și nivelului lor de pregătire.

Ținînd seama, deci, de condițiile existente, în proiectarea unor tehnologii didactice va putea fi materializat în permanență un important potențial inovator și creativ al profesorului, ceea ce va contribui cu siguranță la lărgirea cadrului de proiectare a tehnologiilor didactice și la simplificarea strategiilor de instruire la disciplina „Utilajul și tehnologia construcțiilor mecanice."

# Procesul de predare-învățare-evaluare în spiritul metodelor active

**Prof. ing. CORNELIU DRĂGUȚ**
Lic. industrial „Tehnometal". București

**STRUCTURAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT pe ideile metodelor active de predare-învățare-evaluare oferă profesorului un cîmp larg de activitate creatoare; realizarea acestui proces în clasă face posibilă îndeplinirea cu succes a multiplelor sarcini ce-i revin în cadrul procesului de învățămînt. Crearea unei lecții care să antreneze eficient elevii în diferitele etape ale ei, folosirea unor multiple forme de activități independente, dirijarea și mai ales stimularea printr-o lecție special structurată a voinței, atenției, interesului, perseverenței, gîndirii, aptitudinilor, imaginației creatoare etc., este un ideal pedagogic al oricărui profesor.**

Proiectarea lecțiilor de predare-învățare-evaluare, realizarea lor, pun în evidență și mai pregnant rolul deosebit pe care-l are profesorul în organizarea și dirijarea eficientă a întregului proces; profesorul rămîne în continuare principalul izvor de informații, cel care prin cooperare cu elevii deslușește,

LICEUL INDUSTRIAL TEHNOMETAL BUCUREȘTI

## FIȘA DE LUCRU NR. 1

*Elevul* ..... *clasa* .....

*Lecția: „CONTROLUL ROȚILOR DINȚATE"* (predare-învățare).

*Obiective:* Cunoașterea unor metode de control al roților dințate; dezvoltarea la elevi a capacității de a sesiza și sintetiza după manual anumite noțiuni, de a completa unele răspunsuri parțiale și de a ști să le aplice în practică.

*Material ajutător:* Manualul pag. 129... 131, notițe de curs.

**Notă:** Citiți cu atenție textul din manual și după aceea încercați să răspundeți la întrebările puse în această fișă: de menționat că răspunsurile sînt formulate în manual.

**Întrebări:** **Răspunsuri**

1 — Care sînt cauzele care generează erori de profil la prelucrarea roților dințate.

2 — Indicați unele metode folosite la controlul profilului danturii roților dințate.

3 — Indicați ce metode se folosesc la controlul bătăii radiale a unei roți dințate.

4 — Indicați metodele de măsurare a următoarelor elemente ale unei roți dințate:

*a)* pasul

*b)* grosimea dintelui:
- peste „n" dinți;
- pe coardă constantă;
- pe diametrul de divizare.

5 — Precizați principiile metodelor de control complex al unei roți dințate:

*a)* cu roată dințată etalon;

b) cu pata de vopsea ;

c) pe baza zgomotului.

dă explicațiile cerute, predă chiar unele noțiuni și elemente mai greu de înțeles, precizează și confirmă anumite concluzii la care au ajuns elevii, verifică operativ și eficient modul cum își însușesc aceștia lecția, evaluează calitatea volumului de cunoștințe însușite, avînd în orice moment al procesului de învățămînt o oglindă cît mai clară și precisă a modului cum evoluează elevii, aceasta dîndu-i posibilitatea de a face observații de substanță în dirijarea și orientarea lor. Toate aceste intervenții profesorul le face în condițiile sporirii inițiativei elevilor în procesul de învățare, element de importanță deosebită pe calea propriei lor deveniri.

Pentru exemplificare prezentăm succint modul cum s-a realizat lecția „Controlul roților dințate" la o clasă a XII-a, specialitatea prelucrări prin așchiere, pe principiul metodelor active participative de predare-învățare-evaluare. Materializarea acestui proces s-a făcut prin *fișa de lucru nr. 1* care redă procesul de predare-învățare și *fișa de lucru nr. 2* pe cel de evaluare.

### 1. CREAREA PREMISELOR DE LUCRU

La începutul lecției s-au dat elevilor cîteva explicații privind importanța acestui experiment pedagogic: încercarea de a se realiza de către elevi în clasă a procesului de învățare a lecției noi. S-a stabilit ca metodă de

Tabelul 1

DETERMINAREA COTEI „$W$" (COTA PESTE „N" DINȚI)

| Numărul de dinți ai roții $z$ | Numărul de dinți cuprinși între fălcile instrumentului de măsurat $n$ | Cota peste „n" dinți dintre fălcile instrumentului de măsurat, pentru $m = 1$ mm $W'$ | Numărul de dinți ai roții $z$ | Numărul de dinți cuprinși între fălcile instrumentului de măsurat $n$ | Cota peste „n" dinți dintre fălcile instrumentului de măsurat, pentru $m = 1$ mm $W'$ |
|---|---|---|---|---|---|
| 17 | 2 | 4,666 | 36 | | 13,789 |
| 18 | | 7,623 | 37 | | 13,803 |
| 19 | | 7,646 | 38 | | 13,817 |
| 20 | | 7,660 | 39 | | 13,831 |
| 21 | | 7,674 | 40 | 5 | 13,845 |
| 22 | 3 | 7,688 | 41 | | 13,859 |
| 23 | | 7,702 | 42 | | 13,873 |
| 24 | | 7,716 | 43 | | 13,887 |
| 25 | | 7,730 | 44 | | 13,901 |
| 26 | | 7,744 | 45 | | 16,867 |
| 27 | | 10,711 | 46 | | 16,881 |
| 28 | | 10,725 | 47 | | 16,895 |
| 29 | | 10,739 | 48 | | 16,909 |
| 30 | | 10,753 | 49 | 6 | 16,923 |
| 31 | 4 | 10,767 | 50 | | 16,937 |
| 32 | | 10,781 | 51 | | 16,951 |
| 33 | | 10,795 | 52 | | 16,965 |
| 34 | | 10,809 | 53 | | 16,979 |
| 35 | | 10,823 | 54 | 7 | 16,945 |

EXEMPLU DE CALCUL: Să se determine cota „$W$" pentru controlul unei roți dințate cilindrice cu dinți drepți necorijați cunoscînd: $m = 4$ mm și $z = 40$ dinți.

Din tabel pentru $z = 40$ dinți se adoptă: $n = 5$ dinți și $W' = 13,845$

$W = m \cdot W' = 4 \cdot 13,845 = 55,380$ mm

lucru învățare studiu individual și în grup după manual. De asemenea, toți elevii — în cazul cînd consideră că este necesar — vor avea posibilitatea de a primi ajutor de la profesor pentru elucidarea, confirmarea sau infirmarea rezultatelor obținute. Elevii trebuie să răspundă la toate întrebările cuprinse în *fișa de lucru nr. 1;* răspunsurile la anumite întrebări sînt în manual în afară de răspunsul de la punctul *4 a*, care se găsește numai parțial în manual, iar un răspuns complet presupune din partea elevului un proces propriu de investigare-cercetare, punerea în valoare a creativității proprii; aceste explicații au durat circa 5 minute (v. *fișa de lucru nr. 1).*

LICEUL INDUSTRIAL TEHNOMETAL—BUCUREȘTI

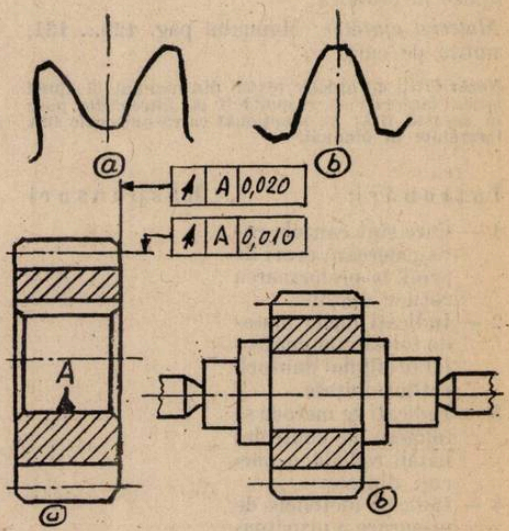
## FIȘA DE LUCRU NR. 2

*Elevul* .....clasa .....

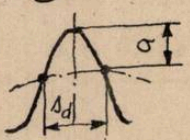
*Lecția:* „CONTROLUL ROȚILOR DINȚATE" (evaluare).

1 — Schițați verificatorul pentru controlul profilului danturii unei roți dințate:
a) pentru golul dintelui;
b) pentru plinul dintelui.

2 — Pe desenul de execuție al unei roți dințate cilindrice cu dinți drepți s-au indicat abaterile din schiță (*a*). Indicați în montajul din schiță *(b)* poziția comparatoarelor de control.




3 — Reglați șublerul de măsurat dantură pentru determinarea grosimii dintelui „$s$"$_d$ pe diametrul de divizare dacă modulul $m = 3$ mm.

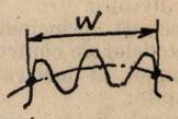



$a =$

$s_d =$

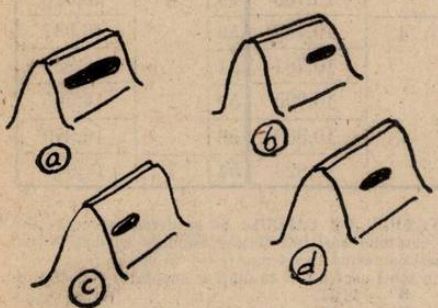
4 — Determinați cota „$W$" peste $n$ dinți la o roată dințată cilindrică cu dinți drepți necorijată care are modulul $m = 3$ mm, $z = 25$ dinți și $\alpha = 20°$.

*Indicație:* se va folosi tabelul nr. 1




$W =$

5 — Apreciați calitatea execuției unor roți dințate care controlate prin metoda petei de contact au dat următoarele rezultate:




$a =$ .....

$b =$ .....

$c =$ .....

$d =$ .....

### 2. LECȚIA DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

Li s-a distribuit elevilor fișa de lucru nr. 1 și elevii au început să lucreze atît individual, cît și în grup; în timpul desfășurării acestui proces am fost solicitat de opt elevi care au cerut explicații suplimentare, confirmarea sau infirmarea rezultatelor la care s-a ajuns; de precizat că necesitatea confirmării și infirmării diferitelor rezultate s-a manifestat pînă la întrebarea nr. *3;* după această întrebare nu mi s-au cerut decît precizări suplimentare.

În urma notării răspunsurilor date de elevi s-a ajuns la următoarea notare: nota 6 — 2 elevi; nota 7 — 6 elevi; nota 8 — 11 elevi; nota 9 — 1 elev; nota 10 — 10 elevi. În final, această lecție nouă s-a notat și pe maculator, printr-un text rezumat formulat de către elevi; realizarea acestui rezumat chiar de elevi confirmă că procesul de predare-învățare s-a realizat eficient; această etapă a fost realizată în 25 minute.

### 3. LECȚIA DE EVALUARE

Li s-a distribuit elevilor fișa de lucru nr. 2 și Tabelul nr. 1 pentru determinarea cotei „*W*" (cota peste *n* dinți). S-a precizat că răspunsurile la întrebările *1... 3* se găsesc în manual sau notițele de la lecțiile anterioare; la întrebarea *4* răspunsul se dă printr-un calcul făcut cu ajutorul *Tabelului nr. 1* care cuprinde toate indicațiile în ceea ce privește acest calcul. Răspunsul la întrebarea *5* cere din partea elevilor un raționament pe care l-am dirijat astfel: Pata de contact reflectă modul cum fac contact dinții roții de controlat cu roata etalon în angrenare; se consideră roată dințată bună care, angrenînd cu roata dințată etalon, are o pată de contact de-a lungul diametrului de divizare pe lungime cît mai mare. La această etapă elevii au lucrat folosind numai metoda de lucru în grup; s-au cerut explicații suplimentare puține — trei elevi, iar pentru confirmare-infirmare 12 elevi.

În urma notării răspunsurilor date de elevi s-a ajuns la următoarea notare: nota 7 — 1 elev; nota 8 — 16 elevi; nota 9 — 5 elevi; nota 10 — 8 elevi. De menționat că la reușita acestei metode de predare-învățare, un rol deosebit îl are și manualul, care trebuie să fie un adevărat instrument de lucru pentru elev.

Considerăm că rezultatele obținute în procesul de predare-învățare-evaluare prin metode active participative sînt deosebite și că acest procedeu de lucru merită să fie experimentat și dezvoltat de cît mai mulți profesori.

# Catedra de specialitate — principal mijloc de perfecționare a cadrelor didactice

**Prof. VIOLETA CURETEANU,**
**prof. SILVIUS CURETEANU**
Liceul economic Arad

**Dintre formele de perfecționare din cadrul școlii, cea care pune cel mai mare accent pe propria formare a cadrului didactic este** catedra de specialitate. **Prin sarcinile pe care le îndeplinește, prin modul în care este organizată, prin componența și autoritatea membrilor ei, catedra de specialitate constituie într-o școală principalul mijloc și forma cea mai eficientă de perfecționare a cadrelor didactice[1]. În cele ce urmează, prezentăm modalitățile de acțiune care s-au conturat în activitatea de perfecționare din cadrul catedrei de specialitate, referindu-ne și la unele aspecte întîlnite în școlile din județul Arad.**

1. O primă problemă care se ridică se referă la ce anume trebuie să cuprindă programul de activitate al unui colectiv de catedră sau al unei comisii metodice. In acest sens, am întîlnit mai des utilizată următoarea structură de plan pentru activitatea catedrelor de specialitate:

*A.* Componența colectivului de catedră

*B.* Obiectivele propuse:

a) obiective *organizatorice*, în care se include amenajarea laboratoarelor și cabinetelor, procurarea și confecționarea de material didactic și mijloace de învățămînt, îmbunătățirea agitației vizuale în școală, întocmirea unor gazete de perete, panouri etc;

b) obiective *generale* (de regulă, cele cuprinse în programele școlare ale diferitelor discipline);

c) obiective *specifice*, care se urmăresc cu preponderență în anul școlar respectiv.*

[1] În acest sens, volumele „Perfecționarea activității metodice în școală", editate de „Revista de pedagogie", — 1976, 1980 — vin în sprijinul fiecărui cadru didactic.

* Este indicat ca fiecare catedră să-și stabilească două-trei probleme ce vor fi aprofundate pe parcursul unui an școlar.

*C.* Sarcinile stabilite pentru fiecare membru al colectivului de catedră (privind îndeplinirea obiectivelor propuse, confecționarea de material didactic, responsabilitățile, autoperfecționarea, cercetarea științifică etc.).

*D.* Planificarea activităților pe trimestre: lecții deschise, referate, dezbateri, mese rotunde, transfer de informații, sesiuni de comunicări (ale cadrelor didactice și ale elevilor), simpozioane, activități în cadrul cercurilor de elevi etc.

**2.** A doua problemă la care ne vom referi mai pe larg este cea privind funcțiile catedrei de specialitate. Pentru ca această activitate să contribuie nemijlocit la perfecționarea muncii fiecărui cadru didactic și la sporirea eficienței procesului de învățămînt, acțiunile organizate trebuie să fie variate și, în același timp, atractive. Încercăm, în cele ce urmează, să evidențiem, după părerea și experiența noastră, funcțiile pe care le are de îndeplinit orice comisie metodică sau colectiv de catedră dintr-o școală.

*A.* În primul rînd, catedra de specialitate este cea care *inițiază căutări și încercări experimentale.* Astfel, atunci cînd la diferite discipline de învățămînt apar programe și manuale noi, prin activitatea ce se desfășoară în cadrul colectivului de catedră se urmărește găsirea unor modalități care să conducă la realizarea în condiții optime a cerințelor acestora. Lecțiile deschise, dezbaterile, schimburile de experiență ce se organizează au drept scop experimentarea și apoi popularizarea acelor metode și procedee care asigură, în cel mai înalt grad, însușirea de către elevi a prevederilor noilor programe, a noilor manuale. Așa de exemplu, cînd aritmetica la clasa I s-a predat după o nouă programă și un nou manual, comisia metodică de la Liceul pedagogic din Arad a organizat săptămînal lecții deschise pentru învățătorii din toate școlile municipiului, și chiar din județ, experimentînd și verificînd modalitățile prin care să-i determine pe elevi să-și însușească noțiuni matematice ca: mulțime, mulțime vidă, intersecție, reuniune, complementaritate etc. Tot cu acest prilej, catedrele profesorilor de matematică de la Liceul pedagogic și Liceul „Ioan Slavici" au venit în sprijinul învățătorilor care urmau să predea la clasa I, organizînd cu ei o instruire de trei zile, în care, pe lîngă aspectele de ordin metodic, li s-au prezentat și problemele de specialitate cerute de noua programă. De asemenea, cînd au fost introduse programe și manuale noi de biologie la toate clasele liceale (Biologie vegetală — clasa a IX-a, Biologie animală — clasele a X-a, Biologie umană — clasa a XI-a și Genetică și evoluționism — clasa a XII-a), colectivele de catedră de la Liceul „Miron Constantinescu", Liceul „Ioan Slavici" și „Liceul sanitar" au organizat lecții deschise urmate de dezbateri, în care au fost evidențiate modalitățile ce trebuie utilizate pentru ca elevii să cunoască elementele structurale caracteristice organismelor studiate, să înțeleagă mecanismele intime ale proceselor fiziologice, să stabilească corelații între organism și mediu, să evidențieze în natură relațiile ce se stabilesc între indivizii aceleiași specii sau din specii diferite, să cunoască legile biologice care acționează în cadrul fenomenelor studiate etc. Cu prilejul lecțiilor deschise au fost experimentate metode active care au asigurat dezvoltarea gîndirii și a capacității de investigare a elevilor, participarea efectivă a lor la propria instruire, iar prin lucrările practice efectuate s-au prezentat modalități de inițiere a elevilor în cunoașterea și mînuirea corectă a aparaturii de laborator, a materialelor biologice, precum și de însușire a tehnicilor de lucru.

*B.* În al doilea rînd, catedra de specialitate *organizează transferul de informații între componenții ei*, atît în ceea ce privește lucrările noi, apărute în domeniul specialității, cît și cele metodico-pedagogice. În cazul catedrelor de limba și literatura română din școli generale și, mai ales din licee, transferul de informații privind noutățile editoriale este asigurat de profesorul care se ocupă de aprovizionarea cu cărți a bibliotecii și care colaborează astfel cu Centrul de librării și cu Depozitul de carte. Acesta, alături de bibliotecarul școlii, este cel care sensibilizează colegii de toate specialitățile — pentru o carte sau alta îndemnîndu-i la achiziționarea lor. Transferul de informații între componenții catedrei de specialitate se realizează și în domeniul activității metodice, prin lecțiile deschise organizate și discutate, prin interasistențele efectuate, prin schimburile de experiență dintre școli sau dintre diferite catedre și comisii metodice ale aceleiași școli. Discuțiile purtate în urma unei lecții deschise sau a unui referat, opiniile exprimate în aceste ocazii de către componenții catedrei, contribuie la realizarea transferului de informații și, implicit, la îmbunătățirea activității metodice din școală. Schematic, *drumul transferului de informații* ar putea fi reprezentat astfel:

$$A \rightleftarrows B \rightleftarrows C \rightleftarrows D \rightleftarrows \text{etc.},$$

informația circulînd în ambele sensuri, de la un membru la altul.

Transferul de informații aduce elemente specifice muncii unui profesor, permițînd dialogul între profesori cu vastă experiență didactică și alții mai tineri, între cadre care obțin rezultate deosebite în munca la catedră și altele, care nu s-au afirmat încă.

*C.* În al treilea rînd, catedra de specialitate *inițiază cercetări individuale și colective* pe diferite teme. Roadele unor asemenea cercetări se pot concretiza în studii de metodică a specialității, studii monografice (de școli, de localități, de scriitori), de sociologie a educației, de istorie locală, etc., studii ce pot fi popularizate fie prin publicațiile arădene (buletinele de informare și documentare ale Casei personalului didactic, ziarul local

„Flacăra roșie", volumele periodice „Catedra" și „Ziridava", foaia volantă „Educatorul" etc.), fie prin cele centrale. În cadrul acestor cercetări în domeniul specialității sau metodico-pedagogice se realizează, nu de puține ori, colaborări fructuoase între cadrele didactice, mai ales între învățători și profesorii de limba română, matematică, istorie, biologie, sau între profesorii de română și cei de istorie, geografie, între matematicieni și fizicieni, chimiști sau biologi. Credem că nu e lipsit de interes să arătăm că, în ultimii ani, preocupări constante pentru cercetare au manifestat învățătorii și profesorii de la Liceul pedagogic din Arad. Cercetările colective și individuale efectuate de învățătorii și profesorii de limba română și matematică de la acest liceu au fost concretizate în elaborarea unor lucrări publicate prin Inspectoratul școlar și Casa personalului didactic, dintre care amintim: *„Planuri de lecții cu utilizarea fișelor secvențiale în predarea gramaticii la clasele I—IV"*, *„Algoritmii analizei gramaticale"*, *„Matematica la clasa I. Planuri de lecții cu fișe de muncă independentă"* etc. Aceste materiale multiplicate la xerox, au fost difuzate în toate școlile județului și chiar în alte județe, contribuind la popularizarea experienței didactice pozitive și la îmbunătățirea muncii metodice din școli.

Cercetările individuale (sau în colaborare) de lungă durată ale unor profesori — de limba română, limba slovacă, pedagogie, istorie, biologie etc — sînt și ele, cel puțin parțial, rezultatul unei activități rodnice în cadrul catedrei de specialitate.

*D.* Catedra de specialitate are un rol important în *evaluarea lucrărilor de grad ale membrilor ei.* Astfel, lucrările *metodico-științifice* întocmite de cei înscriși la gradul didactic I se studiază, în prealabil, în cadrul colectivelor de catedră, iar apoi se susțin în fața membrilor acestora, prilej cu care se transmit informații, se pun întrebări, se apreciază originalitatea lucrării etc. De cele mai multe ori, rezumatul acestor lucrări se trimite și colectivelor de catedră din alte școli — procedeu tot mai frecvent utilizat de un mare număr de cadre didactice — ai căror reprezentanți participă la susținerea lucrării respective, prezentînd observațiile și concluziile tuturor membrilor colectivelor din care fac parte.

*E.* Catedra de specialitate *poate iniția ea însăși activități de perfecționare* cum ar fi:

a) *Conferințe științifice, literare, artistice, pedagogice* care pun în relație directă pe emitenții de informații și creatorii de artă cu beneficiarii lor. În acest caz informația circulă de la *creator* la *beneficiar*. La nivelul municipiului Arad, catedra de matematică a organizat o conferință cu tema *Laboratorul de matematică și utilitatea lui*, la care a participat academicianul N. Teodorescu. În final, s-a desprins ideea că laboratorul de matematică poate constitui pentru profesorii din învățămîntul gimnazial și liceal un cadru propice desfășurării unei activități de calitate și sporirii randamentului predării-învățării matematicii, a legării ei tot mai strînse de cercetare și producție. Asemenea acțiuni au organizat și alte catedre de specialitate pentru profesorii de istorie a conferențiat acad. Ștefan Pascu, pe tema *Revoluția de la 1848 în părțile Aradului*, transmițînd profesorilor noi informații privind procesul revoluționar de la 1848 și reconsiderînd activitatea unor revoluționari arădeni în lumina celor mai noi cercetări istorice. Pentru profesorii de biologie a conferențiat acad. Eugen Macovschi, pe tema *Teoria biostructurală*. A fost prezentată profesorilor teoria cu privire la structura materiei vii, arătîndu-se că protoplasma este alcătuită din materie vie și materie nevie, formate din aceleași materiale și aflate în relație de coexistență funcțională. Materia vie are o structură specifică numită biostructură, care imprimă protoplasmei însușiri caracteristice proprii. Teoria biostructurală îi ajută pe elevi să-și formeze o concepție materialist-dialectică despre lume și viață. Profesorii de limba și literatura română au ascultat expunerea cu valoare teoretică și metodologică a prof. univ. dr. Ioan Vlad *Aplicarea principiilor semioticii la cercetarea textului literar*. S-a lucrat pe un text de I.L. Caragiale, „Grand Hotel Victoria", desprinzîndu-se ideea că aplicarea metodelor moderne la textele clasice evidențiază sensuri noi. Prelegerea cu titlul *Înțelegerea poeziei moderne*, cu aplicații pe texte de Giusseppe Ungaretti, Paul Valery și Ion Barbu, ținută de poetul Ștefan Augustin Doinaș, a demonstrat aportul filozofiei, esteticii, teoriei literaturii și semanticii în receptarea complexă a poeziei moderne. Expunerea scriitorului Paul Everac cu titlul *Scriitorul și educația moral-cetățenească* a reliefat misiunea educativă a literaturii în condițiile urbanizării rapide și a transformărilor profunde în structura socială a țării. Din dezbaterile ce au avut loc s-a desprins ideea că atît scriitorul, cît și omul de la catedră sînt activiști angajați în slujba aceluiași ideal de făurire a *omului nou*, preocuparea lor fundamentală fiind optimizarea condiției morale și spirituale a individului.

b) *Simpozioane și sesiuni de comunicări*, cu participarea unor cadre didactice universitare, cercetători, profesori din diferite localități ale țării. Asemenea manifestări au fost organizate anual, la toate specialitățile, cu prilejul festivalului „Primăvara arădeană", al unor comemorări etc. La ultima ediție a festivalului „Primăvara arădeană" au fost prezenți cu comunicări un număr de 193 de cadre didactice. În ultima perioadă de timp au devenit tradiționale simpozioanele organizate de profesorii de limba și literatura română de la Gurahonț (aflat anul acesta la a VI-a ediție și avînd tema *Cultură și umanism*, Chișineu-Criș și Ineu (ediția a II-a), la care au participat de regulă cadre

universitare, scriitori, cercetători și profesori din București, Timișoara, Cluj-Napoca, Oradea, Iași și Arad. Problematica acestora fiind diversă, ne-am rezumat doar la expunerea lor fără a mai exemplifica;

c) *Transfer de informații cu alte cadre de specialitate.* În acest caz se fixează o problemă sau mai multe, care constituie obiectivul transferului de informații. Activitatea poate avea loc la unul din parteneri sau, succesiv, la ambii parteneri. Vom da un singur exemplu: Comisia metodică a învățătorilor de la „Liceul pedagogic" din Arad a organizat un transfer de informații cu colegii de la liceele pedagogice din Deva și Cluj-Napoca. Tematica fixată — prin cooperare a fost următoarea: 1) „Îndrumarea pedagogică a elevilor practicanți" și 2) „Organizarea activității în cabinete școlare". Fiecare comisie și-a prezentat opiniile asupra celor două teme și modul cum a procedat. Au urmat discuții, care au vizat clarificarea următoarelor probleme: inițierea viitorilor învățători în tehnologia instruirii, angajarea elevilor practicanți în evaluarea propriei lor activități, formarea deprinderilor de manipulare a tehnicii audio-vizuale, asigurarea funcționalității pedagogice a cabinetelor. Activități asemănătoare au fost organizate și cu catedrele de pedagogie de la Caransebeș, Oradea, Cluj-Napoca, Deva, Craiova;

Am prezentat cîteva din funcțiile pe care trebuie să le îndeplinească într-o școală catedra de specialitate, urmînd să subliniem contribuția acestei structuri pedagogice a școlii la perfecționarea cadrelor ei didactice. „Acțiunile de perfecționare organizate periodic la nivel central sau județean rămîn fără rezultat în activitatea practică de zi cu zi la catedră, dacă nu se continuă, nu se consolidează, nu se diversifică printr-un studiu individual sistematic, printr-o activitate metodică de esență, de calitate, bine planificată, organizată și desfășurată la nivelul școlii".[2]

Din datele prezentate se desprinde o primă idee și anume aceea că învățătorul sau profesorul este subiectul acțiunilor de perfecționare organizate în cadrul comisiilor metodice sau colectivelor de catedră, dar și principalul lor beneficiar. Munca desfășurată în catedră influențează direct activitatea profesorului respectiv, calitatea și eficiența acesteia, pentru că „gîndirea de echipă este calitativ diferită de gîndirea individuală... Echipa dă șansă sintezei și a întregului"[3]. De aceea, această activitate trebuie perfecționată, trebuie utilizată frecvent și găsite modalitățile optime prin care să devină cît mai eficientă în sistemul de perfecționare a muncii personalului didactic.

[2] Leontina Müller Milas, *„Creșterea calității procesului instructiv-educativ prin impulsionarea activității metodice în școli"*, în „Perfecționarea activității metodice din școală", volum editat de Revista de pedagogie, București, 1980, p. 19.
[3] Mircea Malița, *Aurul cenușiu*, volumul II, Editura „Dacia" Cluj.

O altă idee ce se desprinde este aceea că activitatea în catedră dezvăluie și aspecte inedite ale învățămîntului — unele dintre ele foarte valoroase — care altfel, nepopularizate, ar rămîne cunoscute numai de autor. De aici decurge necesitatea popularizării și extinderii acțiunilor organizate în cadrul colectivelor de catedră și a comisiilor metodice. Fiind eficientă, activitatea catedrei de specialitate trebuie stimulată și îndrumată de directorii de școali, de casele personalului didactic și de inspectoratele școlare județene. „A lăsa pe profesori să lupte absolut singuri cu dificultățile, sub cuvînt că le respectăm independența și creativitatea, înseamnă a dovedi lipsă de realism.[4]

Activitatea în catedra de specialitate este o formă modernă de perfecționare, care-l face pe învățător sau profesor să fie agentul propriei sale formări. Prin impulsionarea acestei activități de către toți cei investiți cu funcții de răspundere în învățămînt se contribuie la creșterea procesului instructiv-educativ.

## BIBLIOGRAFIA LUCRĂRII


Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al XII-lea Congres al P.C.R.*, Editura politică, București, 1979

Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntarea la Congresul educației și învățămîntului*

*** *Perfecționarea activității metodice în școală*, volume editate de Revista de pedagogie, București, 1976, 1980

*** *Catedrele de specialitate și perfecționarea predării în școală*, volum editat de Revista de pedagogie, 1973.

Viviane de Landsheere, Gilbert de Landsheere *Definitivarea obiectivelor educației* Editura didactică și pedagogică, București, 1979.

Constantin Narly, *Texte pedagogice (Antologie)*, Editura didactică și pedagogică București, 1980

Jean Thomas, *Marile probleme ale educației în lume*, Editura didactică și pedagogică, București, 1977.


[4] Viviane de Landsheere, Gilbert de Landsheere, *Definitivarea obiectelor educației*, Editura didactică și pedagogică, București 1979, p. 266.

## MARILE VIRTUȚI EDUCATIVE ALE VACANȚEI

*(Urmare din pag. 7)*

învățători și profesori, care au fost încă din cursul lunii iunie temeinic instruiți de către comandamentele județene de organizare și desfășurare a vacanțelor școlare cu problematica conținutului activităților de vacanță, cu *metodologia specifică activităților extradidactice* și mai ales în direcția asigurării tuturor măsurilor pentru desfășurarea în condiții de deplină ordine și de securitate a vieții copiilor antrenați în acțiunile din această perioadă. De modul cum cadrele didactice se vor achita de nobila misiune de a asigura maximum de eficiență și calitate în acțiunile întreprinse, depinde în mare măsură succesul acestui „trimestru IV școlar".

# Interdisciplinaritatea istorie-literatură română în aprofundarea sentimentelor patriotice la elevi

Prof. VIORICA VĂITEANU
Școala generală no. 19, București

**RITMUL ALERT al evoluției sociale generale impune orientarea interdisciplinară în toate domeniile vieții și, mai ales, în domeniul învățămîntului. Școala, cu orizontul ei larg deschis către integrarea acelor valori menite să educe un tineret cu temeinice cunoștințe în toate domeniile, cu o gîndire mobilă, flexibilă, adaptabilă schimbărilor înnoitoare, a avut și are o largă deschidere și către interdisciplinaritate.**

**Problema, sub toate aspectele ei, a constituit și constituie obiectul studiului atent și pertinent pentru specialiștii din țară și de peste hotare. Studiind atent aceste lucrări ca și rezultatele unor experimente, am ajuns la concluzii proprii cu privire la modul în care pot fi adîncite sentimentele patriotice ale elevilor prin interdisciplinaritatea istoriei cu alte discipline de învățămînt și, în mod special, cu literatura română.**

Noțiunea de interdisciplinaritate vizează interacțiunea dintre sisteme de cunoștințe, cu sistem epistemologic și metodologic diferit, cu scopul de a determina îmbunătățirea fiecărui sistem în parte. Subliniem faptul că asigurînd viziunea integrativă, înlăturînd unilateralitatea, promovînd convergența, interdisciplinaritatea asigură autonomia fiecărei discipline, ele păstrîndu-și existența de-sine-stătătoare.

Istoria este o știință integratoare; „ea se hrănește din substanța tuturor și le împrumută orientări și metode reconstituind, în schimb, imaginea integrală a omului social în devenirea lui milenară și oferind, la rîndu-i, fiecăreia dintre acestea perspectiva timpului istoric, mijloace de verificare și confruntare, metodele proprii de cercetare a relațiilor umane și spiritul său"[1].

Ea este, în același timp, capabilă să dea o dimensiune în plus personalității umane căreia îi creează un suport intelectual și moral capabil să ducă la o înțelegere mai bună a prezentului și a o face să i se dedice cu întreaga putere. „Ea nu dă tinerilor doar cumințenia omului bătrîn, dar le sporește și vîrstnicilor puterea înțelegerii"[2].

Obiectul cunoașterii în știința istoriei este faptul istoric concret și reflectarea lui se face prin intermediul izvoarelor arheologice, epigrafice, numismatice, documentare, literare etc. „Istoricul trebuie să fie omul unei vaste culturi și al unei depline probități, în stare să descopere raporturi indisciplinare care să lumineze din unghiuri diferite, adeseori inedite, aspecte ale ansamblurilor sociale pe care le reconstituie.

*Profesorul de istorie este*, deci, *chemat, și el, să facă un efort permanent de cunoaștere în scopul optimizării instrucției și educației elevilor.* În acest context, interdisciplinaritatea istoriei cu literatura, în special cu literatura română, prezintă un interes deosebit. Aceasta din urmă este caracterizată de un puternic sentiment istoric, social, al conștiinței etnicului, al dorinței fierbinți de afirmare a națiunii române în constelația națiunilor libere și demne ale lumii. În bogăția imensă a literaturii noastre, populare și culte, ideea și sentimentul de patriotism sînt prezente prin păstrarea tradițiilor, obiceiurilor naționale, prin perfecționarea migăloasă a limbii române — expresii ale continuității, ale permanenței spiritualității românești. Între cele două discipline se stabilesc relații ca de la întreg (societatea cu toate aspectele ei) și parte (literatura ca parte a întregului).

Literatura analizează elementele specifice ale fenomenului literar, vizînd explicarea evoluției lor și a mesajului pe care îl transmite. Analiza se face cu o aparatură noțională specifică disciplinei respective. Ea emite judecăți de valoare asupra fenomenului literar pe care îl analizează.

La istorie se pune accentul pe evoluția literaturii, care oglindește, prin mijloace specifice, realitățile unei epoci istorice date, și, mai ales, pe aportul pe care literatura l-a adus la clarificarea unor idei, la răspîndirea lor în mase, la crearea unui curent de opinie menit să slujească evenimentul istoric.

Raporturile dintre ele au fost sesizate de specialiștii ambelor discipline. În prefața la primul volum al „Istoriei literaturii românești contemporane", Nicolae Iorga spunea că ideile la care a ajuns în domeniul istoriei, în general, l-a cîrmuit și în scrierea literaturii. Marele savant spunea, cînd preda cursul de Istorie universală văzută prin literatură, că „prin nimic nu se vede mai complet și mai perfect omul decît prin is-

[1] Mihai Berzea, *Funcția politică și educativă a istoriei*, Dezbatere în „Revista de istorie", tom 29, nr. 9, 1976, p. 1391.
[2] *Diodor din Sicilia*, Biblioteca istorică, Cartea I, București, Editura sport-turism, 1981, p. 21.

torie"[3]. Preocupat la rîndul său de relația istorie-literatură, George Călinescu spunea: „istoria literară este, cu anumite condiții proprii, un capitol al istoriei generale, cel puțin sub raport fundamental căzînd sub problematica teoretică și metodologică a celei din urmă"[4].

Din punctul de vedere al predării-învățării istoriei în orientare interdisciplinară cu literatura, subliniem, la ambele discipline, înlănțuirea indestructibilă a componentei instructive cu cea educativă. La istorie elevul învață să analizeze societatea în totalitatea ei, să privească fenomenul cultural în totalitatea lui și să analizeze raporturile lui cu dezvoltarea generală a societății și aportul său la dezvoltarea acesteia. Literatura îi dezvăluie elevului, pe de o parte, frumusețea limbii materne, valoarea operelor scriitorilor noștri care au oglindit în operele lor momente esențiale ale istoriei patriei noastre, iar pe de altă parte, locul literaturii românești în cadrul patrimoniului literaturii universale.

Educația patriotică a elevilor se realizează mai profund prin cooperarea celor două discipline, căci dincolo de sensurile sale sociale și politice obiective, materializate în rolul determinant pe care îl are asupra unei grupări de oameni comunitatea de teritoriu, de limbă, de cultură, istorie, factură psihică, viață economică, noțiunea de patrie a înmagazinat în decursul timpurilor o mare bogăție emoțională, o valoare afectivă cu puternică forță de înrîurire a psihologiei și atitudinilor indivizilor, greu de sintetizat într-o formulă. Sentimentul patriotic nu este un dat congenital, el se formează și se consolidează în timp și capătă expresii, forme, înfățișări diferite în fiecare epocă. Nicolae Iorga aprecia că „fiecare din noi e un fel de rezumat al trecutului neamului său și, puțin, un fel de rezumat al trecutului omenirii întregi...; noi trăim nu numai prin cei care ne-au precedat, dar și prin cei care vor veni din noi și care ne cheamă din viitorul lor în prezentul nostru pentru a ne impune datorii și misiuni"[5].

În această viziune raportul interdisciplinar istorie-literatură se impune de la sine. El este cu atît mai evident pentru începuturile istoriografiei românești, pentru cronicari, pentru Școala ardeleană și pentru scrierile revoluționarilor secolului al XIX-lea, revendicate de ambele discipline. „Istoria literaturii române este, în bună parte, istoria poporului român reflectată în manifestarea geniului său creator"[6], acest mare adevăr trebuie să stea la temelia orientării interdisciplinare a predării-învățării istoriei.

Cîteva exemple vor ilustra în ce fel literatura (istorică, beletristică etc.) poate lumina, dintr-un unghi nou, interesant și adeseori inedit, unele aspecte ale dezvoltării istorice. Fac precizarea că ceea ce pentru mulți dintre noi este sau pare că este deja știut, pentru elevi este nou.

Cînd își va propune să abordeze problematica unei teme de istorie în relație interdisciplinară, *profesorul de istorie va analiza atent în ce măsură apelul la literatură îl va ajuta pe elev să vadă într-o lumină nouă evenimentul sau procesul istoric, în ce măsură îi va conferi un orizont mai larg asupra problemei respective.* Cu alte cuvinte se cade *să înțelegem noi înșine problema și să fim animați de dorința de a o realiza* căci, așa cum spunea G. Polya „un... profesor care vrea să imprime elevilor săi o atitudine corectă în rezolvarea problemelor trebuie să-și fi însușit el întîi o astfel de atitudine"[7].

Lecția introductivă la Istoria antică și medie a României își propune, între altele, să arate care este rolul Istoriei României. Vom găsi la Grigore Ureche următorul fragment, clar și convingător. „Mulți scriitori s-au nevoit de au scris rîndul și povestea țărilor, de au lăsat izvod de urmă și bune și rele, și să rămîie feciorilor și nepoților, să fie învățătură, despre cele rele să se ferească și să se socotească, iar despre cele bune să învețe și să îndrepteze"[8], iar Nicolae Bălcescu spune că „misiunea istoriei este aceea de a ne arăta, a ne demonstra această transformație continuă, această mișcare progresivă a omenirii, această dezvoltare a sentimentului și minții omenești supt toate formele dinlăuntru și din afară, în timp și în spațiu"[9]. Dacă vom adăuga la acestea un fragment din literatura politică contemporană: „Oare cum s-ar simți un popor care nu și-ar cunoaște istoria, nu ar prețui și nu ar cinsti această istorie? Nu ar fi ca un copil care nu-și cunoaște părinții și se simte străin în lume?"[10], vom reuși să-i determinăm pe elevi să-și lumineze problema dintr-o perspectivă nouă (pentru ei).

Literatura revendică lucrarea lui Dinicu Golescu „Însemnare a călătoriei mele" ca pe un jurnal de călătorie de studii[11]. În esență lucrarea cuprinde o observare atentă a realităților economico-sociale și o serie de propuneri de măsuri privind reformarea sistemului social și cultural din Țara Românească, propuneri ce și-au găsit exprimarea în programele pașoptiste și realizarea în reformele legiferate de Alexandru Ioan Cuza. Este meritul autorilor manualului

[3] Apud George Munteanu, *N. Iorga — istoric literar*, în *N. Iorga*, București, Editura Eminescu, 1979, p. 193.

[4] George Călinescu, *Istoria ca știință inefabilă și sinteză epică*, în „Jurnalul literar", 1, 1948, p. 1.

[5] *Națiunea și problema națională* (antologie), București Edit. politică, 1975, p. 98.

[6] George Ivașcu, *Istoria literaturii române*, vol. 1, București, Editura științifică, 1968, p. 8.

[7] G. Polya, *Cum rezolvăm o problemă*, București, Editura științifică, 1965, p. 127.

[8] Grigore Ureche, *Letopisețul Țării Moldovei*, E.S.P.L.A., 1956, p. 57.

[9] Nicolae Bălcescu, Opere, vol. 2 București, Editura Academiei, 1953, p. 10.

[10] Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul desăvîrșirii construcției socialiste*, vol. 1, București, Editura politică, 1968, p. 463.

[11] G. Călinescu, *Istoria literaturii române de la origini pînă în prezent*, Ed. a II-a, revăzută și adăugită, București, Editura Minerva, 1982, p. 79.

de Istorie modernă a României de a fi semnalat (fără a analiza) rolul deosebit al lucrării citate în epocă și este datoria profesorului de istorie să arunce un puternic fascicol de lumină asupra ei.

*Corelarea interdisciplinară nu repetă cunoștințe identice în formă și exprimare ale istoriei cu cele ale literaturii, ci le privește din perspectiva istoriei.* Elevii clasei a IX-a învață la Literatura română, în capitolul „Momentul 1848 în literatura română", aproape despre toate publicațiile epocii. Profesorul de istorie, la capitolul „De la revoluția din 1821 pînă la revoluția din 1848", tema privind dezvoltarea culturii în această epocă, va analiza semnificația denumirilor lor care mărturisesc conștiința și voința de unitate națională („Curierul românesc", „Albina românească", „Alăuta românească", „România", „Dacia literară", „Arhiva românească", „Magazin istoric pentru Dacia"), ca și aportul pe care acestea l-au adus în epocă prin răspîndirea marilor idei care frămîntau veacul, prin maturizarea ideii că românii din toate provinciile românești aparțin aceluiași teritoriu, au aceleași interese, au aceeași limbă, au aceleași năzuințe.

Prezenți cu scrisul și cu fapta la 1848, 1859, 1877, oamenii de seamă ai acelei epoci au considerat creația literară ca pe un act de responsabilitate națională și socială, de adeziune politică și de manifestare deschisă a idealurilor revoluționare, o dovadă a dăruirii de sine, a sacrificiului, a renunțării la interese personale. Faptul este remarcabil și subliniază odată în plus rolul determinant al intelectualității în renașterea politică și în creația materială și spirituală cu privire la care Al. Odobescu scria că „răspîndirea ideilor pentru dezvoltarea spiritului și formarea opiniei publice va aduce țara noastră la o adevărată civilizație"[12], idee care rămîne la fel de valabilă și astăzi.

Toți elevii cunosc perla literaturii populare românești, Miorița. Folosind o hartă a răspîndirii celor peste 900 de variante pe întreg cuprinsul românesc, profesorul de istorie va aduce un argument de netăgăduit al unității de viață spirituală a românilor în perimetrul carpato-danubian-pontic.

Orice profesor știe cît de dificil este să explici elevilor de clasa a V-a cauzele apariției și evoluției credințelor mistico-religioase, pe care Tudor Arghezi le esențializează magistral în cele două versuri ale „Inscripției pe biserică". În altar sfîrșesc și-ncep/ Cele ce nu se pricep/.

*Istoria trebuie să privească cultura ca pe o parte integrantă a evoluției societății, în strînsă interdependență cu toate laturile vieții, economice, sociale, politice.* Din considerente didactice însă, în manualele de istorie aspectele evoluției culturii sînt cuprinse într-o temă la sfîrșitul unui capitol. Literatura, ca parte a culturii, nu se bucură de o analiză din perspectivă istorică, ci se constituie dintr-o înșiruire a numelor celor mai de seamă scriitori din epoca respectivă și a operelor reprezentative. Unele încercări nu îndeajuns finalizate se fac în manualele de Istoria modernă a României (clasa a IX-a) și în cel de Probleme fundamentale ale istoriei lumii moderne și contemporane (clasa a XII-a).

În final, doresc să subliniez că realizarea unei predări-învățări în orientare interdisciplinară presupune:

a) — înțelegerea corectă a noțiunii de interdisciplinaritate, care să nu fie confundată cu pluridisciplinaritatea, multidisciplinaritatea, intradisciplinaritatea etc.;

b) — înțelegerea faptului că ea nu este o metodă didactică ci *o orientare a gîndirii profesorului*, o modalitate didactică menită să evite paralelismele, suprapunerile, să prevină fărîmițarea și izolarea informațiilor dobîndite de elevi;

c) — efortul suplimentar al profesorului de a se informa, de a se documenta multilateral, astfel încît să facă față cu succes cerințelor modalității interdisciplinare;

d) — întregul colectiv de profesori să îmbrățișeze modalitatea interdisciplinară.

[12] Al. Odobescu, „Revista română", I, 1861, vol. 1, nr. 1, p. 28.

# Modalități de îmbunătățire a muncii metodice și de perfecționare a profesorilor de matematică

Prof. PETRE GR. ANDREI,
prof. SORIN A. IONESCU
Școala generală nr. 3 — Ploiești

**MODERNIZAREA PREDĂRII MATEMATICII constituie un imperativ la a cărui înfăptuire sîntem chemați să contribuim cu toții. Procesul viu al însușirii cunoștințelor impune părăsirea acelor tipare tradiționale, care nu s-au dovedit prea eficiente și elaborarea**

**cu mai mult curaj a unor metode active, care să ducă la tratarea diferențiată și individualizată a elevilor, crearea unui climat adecvat necesar pătrunderii și promovării mai rapide a inițiativei în învățămînt. Un rol deosebit de important îl are, în acest sens, modul cum este organizată și se desfășoară activitatea metodică la nivelul fiecărei școli.**

Pornind de la complexitatea conținutului muncii desfășurate în comisiile metodice, de pildă, ne propunem să prezentăm unele inițiative ale noastre, în scopul ridicării nivelului de pregătire al elevilor.

**1.** Succesul muncii metodice îl asigură o judicioasă planificare, organizare și desfășurare a acesteia.

Pentru ca niciuna din problemele esențiale ale predării matematicii să nu scape din atenție, este necesar să se stabilească în mod clar sarcinile și sistemul de colaborare între catedre, în funcție de situația concretă a școlilor.[1]

Avînd în vedere importanța pe care o prezintă munca metodică în perfecționarea calificării cadrelor, a formării priceperilor și deprinderilor pedagogice pentru a asigura predării matematice unitate și continuitate, am întocmit un plan de perspectivă pe anii școlari 1978—1979 — 1981—1982 (au fost cuprinse școlile generale nr. 3, 6, 22, 31 — Ploiești). Am ales această perioadă deoarece atît a durat introducerea noii programe și a noilor manuale, pentru toate clasele I—VIII, avînd și ferma convingere că nu se poate concepe o organizare științifică a activității fără o bună planificare.

Iată cîteva din obiectivele generale fixate: „Asigurarea creșterii nivelului calitativ al lecțiilor, într-un mod cît mai atractiv și accesibil, în măsură să trezească și să dezvolte interesul și dragostea elevilor pentru matematică, perfecționînd metodele de dobîndire a cunoștințelor"; „Cultivarea la elevi a deprinderilor de muncă independentă prin antrenarea lor sistematică și permanentă la rezolvarea de probleme și exerciții"; „Controlul sistematic al temelor pentru acasă" „Diferențierea activității cu elevii", „Confecționarea de material didactic" etc.

Analiza rezultatelor obținute de elevi la matematică în anul școlar precedent, la proba de verificare pentru admiterea în treapta I de liceu, la olimpiadele școlare, la tezele unice, cît și altele au stat la baza măsurilor ce s-au stabilit în fiecare an școlar în planul de muncă anual. Ca și colegii lor care predau alte obiecte de învățămînt, profesorii de matematică, de fiecare dată, s-au aplecat cu seriozitate și răspundere asupra problemelor de conținut a metodologiei actului de predare-învățare, hotărîtoare pentru ridicarea calității învățămîntului, a predării acestei discipline în gimnaziu.

În acest sens, în planul de muncă și-au găsit locul firesc proiectarea și efectuarea unor noi modele de lecții, demonstrații și dezbateri privind unele modalități de predare, cu accent pe metodele participative, folosirea într-o măsură tot mai mare a tehnologiei didactice moderne.

A devenit obișnuință ca să fie consultați șefii de catedre asupra obiectivelor și sarcinilor ce trebuie incluse în proiectul planului de muncă, reușind astfel să cuprindem problemele majore ale predării obiectului în fiecare unitate școlară; dezbaterea lor în cadrul comisiei a condus la o ameliorare evidentă a activității, cu rezultate evidente în procesul de predare-învățare, la înlăturarea unor aspecte de formalism, superficialitate etc.

### ATRIBUTE ESENȚIALE ALE LECȚIEI DE MATEMATICĂ: CONȚINUT, ATRACTIVITATE, EFICIENȚĂ

Avînd în vedere rolul deosebit al lecției în procesul instructiv-educativ, comisia a militat permanent pentru ca profesorii să acorde o atenție sporită pregătirii ei, pentru a asigura fiecărei lecții maximum de eficiență.

Pe prim plan comisia metodică și-a îndreptat atenția asupra perfecționării actualei programe și a noilor manuale. Astfel, s-a organizat studierea fie individuală sau colectivă a acestora, problemele mai deosebite constituind subiecte de dezbatere cu toți membrii comisiei. Concluziile desprinse au fost aduse la cunoștință fie autorilor direct, fie forurilor competente, pentru a lua măsurile ce se impun.

Discuțiile purtate atît în ședințe cît și cu alte ocazii s-au încheiat cu propuneri concrete privind realizarea accesibilității predării, prin inversarea unor teme în cadrul aceluiași capitol, atunci cînd a fost cazul, repartizarea orelor pe subteme etc. Așa de exemplu, la clasa a V-a s-a propus, și au fost de acord toți membrii comisiei, ca subtema „Puterea unui număr natural" să fie parcursă înaintea „Scrierii zecimale a numerelor naturale", fapt ce conduce la o mai bună asimilare de către elevi a cunoștințelor prevăzute de programă.

Tot în urma dezbaterilor inițiate de comisie au fost abordate și clarificate o serie de probleme importante privind perfecționarea continuă a conținutului disciplinei pe care o predăm. Dintre temele ce au constituit obiectul unor asemenea dezbateri menționăm: „Rolul problemelor în învățarea matematicii", „Sporirea eficienței lecției de matematică la clasa a V-a", „Rolul congruenței în învățarea geometriei", „Observații cu privire la predarea geometriei în clasa a VII-a, „Sporirea eficienței pregătirii suplimentare a elevilor", „Folosirea mijloacelor moderne de învățămînt în predarea-învățarea geometriei", „Organizarea și desfășurarea recapitulării finale" și altele.

În discuțiile noastre s-a subliniat deseori ideea că, deși în practica didactică curentă

[1] Ion C. Borca, *Conducerea științifică în școli*, Editura „Dacia", Cluj-Napoca, 1978, p. 123.

se folosesc metode eficiente de lucru cu clasa, corespunzătoare nivelului de pregătire a elevilor, adecvate și aplicării în practică a unor noțiuni teoretice expuse la lecție, mai dăinuie părerea greșită că profesorul trebuie să lucreze numai cu un număr restrîns de elevi, cu unele înclinații la matematică, ceea ce are ca urmare directă neglijarea colectivului clasei în ansamblu.

În vederea adîncirii cunoașterii obiectului, comisia a studiat unele aspecte specifice predării matematicii în școala generală, cum sînt: „Formarea deprinderilor de muncă independentă la matematică în gimnaziu"; „Sporirea eficienței procesului de predare-învățare în rezolvarea unor probleme cu ajutorul ecuațiilor la clasa a V-a"; „Folosirea elementelor de logică matematică și teoria mulțimilor în predarea matematicii în ciclul gimnazial"; „Activitatea diferențiată și tratarea individuală a elevilor la lecțiile de matematică" și altele.

Rezultatele cercetărilor au fost finalizate prin întocmirea unor lucrări metodico-științifice pentru obținerea gradului didactic I, publicarea lor în presa de specialitate, Buletinul informativ al inspectoratului școlar, sau dezbătute în cadrul consfătuirilor cadrelor didactice, cercului pedagogic pe municipiu etc.

Face parte, de asemenea, din stilul de muncă al comisiei organizarea unor lecții model care să prilejuiască realizarea unui fructuos schimb de experiență, mai ales în privința predării unor teme noi, sau altele, care ridică probleme deosebite pentru studiul matematicii. Astfel de lecții au fost: „Cazuri de congruență ale triunghiurilor" (clasa a VI-a). „Propoziții cu o variabilă — ecuații" (clasa a V-a); „Noțiuni de trigonometrie" (clasa a VII-a) și altele.

În cadrul fiecărei lecții, propunătorul și-a pus în valoare, pe lîngă cunoștințele științifice de specialitate, măiestria pedagogică, străduindu-se să facă dovada unor capacități de adaptare la noile cerințe ale predării matematicii în școală. Este ușor de înțeles că prin toate activitățile pe care le-am întreprins și pe care nu le putem aminti în totalitate s-a urmărit modernizarea lecției, sporirea valențelor ei formative, a îmbunătățirii și perfecționării continue a tehnologiei didactice, a metodelor și tehnicilor didactice.

În această viziune ne-am străduit să facem din comisia profesorilor de matematică cadrul cel mai potrivit pentru un larg schimb de opinii, în vederea generalizării experienței pozitive care există în cadrul catedrelor, pentru a realiza lecții cu un conținut corespunzător, atractive și eficiente.

Găsirea unor soluții eficiente în concepere, organizarea și desfășurarea lecției s-a datorat în mare parte climatului favorabil existent în cadrul catedrei. Așa de exemplu, la clasa a VII-a la lecția „Aria unui patrulater", o parte din profesorii de la Școala generală nr. 3 au „etichetat" problema 17, de la pagina 68, drept „grea" și atunci a fost necesar punerea ei în discuția catedrei, într-o pauză. Ședința ad-hoc a generat nu mai mult de cinci soluții, care mai de care mai interesantă. În acest fel s-a manifestat un act de colegialitate, concretizat într-o rezolvare optimă a problemei.

Există o preocupare intensă din partea tuturor profesorilor pentru îmbunătățirea continuă a propriei lor pregătiri, perfecționării profesionale, îmbunătățirii permanente a orizontului de cunoștințe. Aceasta manifestîndu-se prin interesul cu care participă la acțiunile metodice inițiate de Casa personalului didactic, de Inspectoratul școlar județean, de filiala Prahova a Societății de matematică, la cercurile pedagogice, cît și la cele pe care le organizează comisia noastră.

## COLABORAREA — O COORDONATĂ ESENȚIALĂ A ACTIVITĂȚII DE PERFECȚIONARE

O experiență valoroasă a comisiei noastre o constituie și organizarea, în colaborare cu celelalte comisii din cartier, în spiritul interdisciplinarității, a unor acțiuni metodice care să ducă la stabilirea unor coordonate pentru activitatea viitoare. Una dintre acestea a fost și ședința comună a comisiei metodice a profesorilor de matematică cu cea a comisiei învățătorilor care predau la clasa a IV-a, pe tema „Unitate și continuitate în învățămîntul matematic de la ciclul primar la cel gimnazial".

Aici s-au prezentat concluziile unui studiu întreprins de cele două comisii în anii din urmă, s-a ținut o lecție la clasa a V-a, la Școala generală nr. 6, care a cuprins exerciții recapitulative despre mulțimi, s-a expus referatul „Noțiunea de mulțime. Operații și relații între mulțimi. Limbajul matematic al mulțimilor". Dezbaterile ce au urmat au pus în evidență unele greutăți întîmpinate de învățători în parcurgerea programei la matematică, la clasa a IV-a, unde există unele discontinuități care se vor răsfrînge asupra pregătirii elevilor în general la acest obiect. În urma studiului prezentat a reieșit că la sfîrșitul ciclului primar unii elevi prezintă lipsuri în deprinderile de calcul, a rezolvării problemelor etc. Evaluarea eficienței învățămîntului matematic[2], la sfîrșitul claselor I—IV, este necesară și arată că există mari posibilități pentru îmbunătățirea metodologiei predării, a programei și manualului. „Scopul evaluării este, în principal, acela de a preveni rămînerile în urmă, de a le constata din vreme atunci cînd există, depistînd cauzele și stabilind măsurile necesare pentru a reduce pierderile din învățămînt (iar la clasele I—VI), pentru a le înlătura) și, totodată, pentru a determina un progres constant al

[2] Ion T. Radu, *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățămîntului*, București, E.D.P., p. 23, 1981.

fiecărui elev, o evoluție pe o linie mereu ascendentă".[3]

Important, este că asemenea preocupări au fost și la catedre. Spre exemplu, la Școala generală nr. 3, învățătorii de la clasele a IV-a au organizat o lecție deschisă la care au participat și profesorii de matematică. După aceea s-a prezentat referatul „Ridicarea nivelului științific și practic-aplicativ al predării-învățării matematicii. Tendințe de modernizare a predării matematicii în învățământul primar". Schimbul de opinii de aici a favorizat concretizarea măsurilor ce urmează să fie luate la nivelul celor două comisii pentru a valorifica la un nivel superior experiența acumulată în predarea-învățarea matematicii la clasele a IV-a și a V-a.

În cadrul orelor de desen tehnic din clasa a VII-a și a VIII-a unele teme se referă la împărțirea cercului în părți egale, construcția poligoanelor regulate, racordări, care cer cunoștințe de matematică, în special de geometrie.

Tot în clasa a VII-a, dar la geometrie, se abordează tema poligoanelor regulate.

Pentru a valorifica experiența pozitivă acumulată, cît și a realiza corelarea cunoștințelor de matematică cu cele din domeniul desenului, am invitat pe profesorul Mihai Tănase de la Școala generală nr. 3 care are unele preocupări în studiul acestei probleme, la una din ședințele comisiei noastre, pentru a prezenta programa de desen de la clasele a VII-a și a VIII-a și a expune unele concluzii privind realizarea unei strînse legături între geometrie și desenul liniar. Elevii își însușesc prin studiul geometriei cunoștințe și deprinderi pe care le folosesc la orele de desen. Astfel se consolidează deprinderile de a mînui instrumentele de desen și de a face construcții grafice, dezvoltîndu-le totodată și imaginația spațială.

Profesorii de matematică trebuie să cunoască programa de desen și să mențină legătura cu profesorii de desen pentru a putea face corelația între predarea acestor două obiecte.

Printre propunerile ce s-au conturat cu acest prilej, demnă de reținut, este și aceea ca desenul proiectiv, care este prevăzut în programa de desen la clasa a VIII-a, să se predea în trimestrul II., să se parcurgă mai devreme, în trimestrul I, pentru a ajuta mai mult la predarea geometriei în spațiu.

Prin aceste activități, cît și prin altele, s-a urmărit creșterea eficienței procesului de predare-învățare, sporirea calității învățămîntului.

Procentul bun de promovabilitate, realizat la sfîrșitul anilor școlari trecuți, vine să confirme că activitatea comisiei metodice a profesorilor de matematică, s-a îmbunătățit simțitor. Faptul că permanent activitatea noastră a fost apreciată ca pozitivă de inspectoratul școlar demonstrează că am reușit să-i optimizăm formele existente, inovarea unor laturi ale procesului perfecționării, că prin ameliorarea continuă a conținutului activității putem satisface exigențele programatice ale predării matematicii în școală.

## CONCLUZII ȘI PROPUNERI

1. În viziunea noastră activitatea comisiei metodice nu poate fi reductibilă la ședințe în care se prezintă cîte un referat și se încheie un proces-verbal. *În tot ce se inițiază este necesar să se* pornească *de la situațiile concrete din școală și să se finalizeze prin oferirea de soluții pentru lichidarea lipsurilor existente.*

2. Practica a confirmat că este necesar nu numai îmbunătățirea funcționalității comisiei metodice, ci și a legăturilor ei cu celelalte organisme care au atribuții în perfecționarea cadrelor (Casa personalului didactic, Cercul pedagogic etc.).

3. Există suficientă experiență pozitivă în cadrul catedrelor de matematică și avem datoria s-o descoperim și s-o punem în circuitul valorilor noastre profesionale.

4. Societatea de științe matematice, Editura didactică și pedagogică să tipărească o culegere de studii, intitulată „Perfecționarea predării-învățării matematicii în școala generală", care să valorifice experiența pozitivă acumulată în predare după noua programă și noile manuale.

5. *Se simte nevoia elaborării unei metodici a predării matematicii în învățământul gimnazial*, în concordanță cu transformările suferite de predarea acestui obiect în școală.

[3] Ioan Jinga, *Educația ca investiție în om*, București, Editura științifică și enciclopedică, p. 65.

Horia şi-a ales pentru lucrarea practică tema: „Frecvenţa şi intensitatea atacului produs de sfredelitorul porumbului în condiţiile anului 1981, în cadrul Staţiunii de cercetări agricole Turda şi pagubele de recoltă înregistrate" (conducător prof. Paraschiva Baltaga şi dr. ing. Iuliu Munteanu). Eleva Maria Oniş a avut de studiat şi cercetat tema: „Producerea de seminţe la hibrizii dubli de porumb, cultivaţi în generaţia întîi la Staţiunea de cercetări agricole Turda" pe care a urmărit-o sub conducerea şefului Fermei nr. 1, inginerul Virgiliu Pop. Zolany Zsolt şi-a studiat tema: „Influenţa azotului asupra producţiei de lucernă în combinaţie cu golomăţul" *(dactilis glomerata)* sub îndrumarea ing. cercetător Terenţiu Banciu şi prof. Paraschiva Baltaga. Sînt cîteva exemple. Fiecare elev din clasa a XII-a a beneficiat de îndrumarea atentă şi competentă a profesorilor şcolii şi inginerilor cercetători ai staţiunii. Formaţi la exigenţele înalte ale cercetării ştiinţifice mulţi dintre absolvenţii liceului sînt reţinuţi de staţiunea de cercetări pentru a-şi desfăşura activitatea ca muncitori agricoli cu temeinică pregătire.

Elevii şi profesorii şcolii îşi prezintă o parte din lucrările pe care le efectuează, ca rezultat al cercetării, în cadrul sesiunilor de comunicări ale staţiunii. Profesorii de specialitate (fitotehnie, zootehnie, mecanizare, horticultură) îmbogăţesc şi actualizează conţinutul multor teme ale lecţiilor pe baza rezultatelor ştiinţifice transpuse în producţie de staţiune. Cu regularitate cercetătorii îşi fac cunoscute rezultatele investigaţiilor lor în cadrul unor informări şi comunicări, se organizează dezbateri comune ale profesorilor şi specialiştilor staţiunii. Acest viu dialog împrospătează şi actualizează informaţia ştiinţifică la lecţii şi alte activităţi didactice şi educative, adînceşte legătura dintre cercetare, învăţămînt şi producţia agricolă, favorizează căutarea noului pe multiple dimensiuni.

Aşa se face că activitatea cercurilor tehnico-aplicative ale elevilor cunoaşte forme dintre cele mai fertile şi apropie pe cercetătorii ştiinţifici ai staţiunii de preocupările elevilor, le cultivă acestora dorinţa de a se afirma pe terenul inovaţiei şi al căutărilor neîncetate. La cercul de ameliorare a plantelor şi producerea semînţelor, condus de ing. cercetător Ioan Haş, la cel de protecţia plantelor, condus de dr. ing. Iuliu Munteanu sau cel al culturii plantelor de nutreţ, condus de ing. cercetător Terenţiu Banciu s-au obţinut rezultate concludente nu numai în direcţia formării elevilor ca cercetători, dar şi în dobîndirea unor rezultate ale producţiei agricole.

Profesorii şcolii efectuează teme de cercetare cuprinse în planul tematic de cercetare al staţiunii. Lucia Roman, Zinon Baltaga, Emil Vele sînt nu numai profesori competenţi dar şi versaţi investigatori. Temele de cercetare sînt nemijlocit legate de nevoile pe care le reclamă diferitele ramuri agricole. Un exemplu: prof. Zinon Baltaga şi-a ales ca temă de urmărit „Comportarea soiurilor de păr pe portaltoiul vegetativ în condiţiile pedoclimatice ale zonei Turda". Tema este studiată în colaborare cu Staţiunea pomicolă de producţie Cluj-Napoca şi este urmărită cu elevii din cercul tehnic-aplicativ de horticultură. Tovarăşa ing. dr. Lucia Roman, directoarea liceului, a reuşit să creeze în cadrul laboratorului de ameliorare a porumbului populaţii sintetice de porumb, care stau la baza utilizării ca material iniţial în extragerea liniilor consangvinizate de porumb.

Două din aceste populaţii sintetice, din care s-au produs cantităţi mai mari de sămînţă, au fost încercate şi se cultivă în zona necooperativizată a unor comune de pe Valea Arieşului.

Pe aceste locuri hibrizii de porumb cunoscuţi nu găsesc condiţii prielnice de cultivare. Soiurile sintetice nou create sînt mai timpurii decît hibrizii. Fiind obţinute din populaţii cultivate în această zonă, se aclimatizează mai bine condiţiilor pedoclimatice din partea locului. Producţiile obţinute de la soiurile sintetice create sînt mult mai productive decît soiurile Arieşan şi Galben timpuriu cultivate cu ani în urmă în satele de pe Valea Arieşului.

După cum bine se constată, activitatea de cercetare a colectivului pedagogic şi a elevilor de la Liceul agroindustrial Turda, sprijinită de specialiştii Staţiunii patronatoare, nu se opreşte la a îmbogăţi conţinutul ştiinţific şi aplicativ al lecţiilor şi a face mai interesante, atractive şi instructive orele de curs la toate disciplinele şcolare. Ea are un obiectiv mult mai cuprinzător şi bine precizat, acela de a fecunda în laboratoare şi în cîmpurile experimentale şi a rodi puternic în pămînturile din împrejurimi şi pînă departe pe Valea Arieşului, pentru *a face mai mănoase ogoarele şi a creşte productivitatea animalelor* cu mult peste media cunoscută la un moment dat pe aceste locuri. Aşadar, *nu cercetare specifică de laborator, cercetare din dorinţa numai de a investiga şi forma pe viitorul căutător al nouului, ci o acţiune cu o finalitate bine orientată, sistematic susţinută şi atestată de practica agricolă în multiplele ei ramuri.*

Profesorii liceului îşi obţin gradele cu lucrări ştiinţifice, rod al cercetării prin colaborarea dintre şcoală şi staţiune. Ei nu pierd din vedere perfecţionarea tehnologică didactică, specificul unui liceu agroindustrial în care disciplinele de cultură generală, cele tehnice şi practice agricole acţionează prin interferenţă şi interdisciplinaritate.

Cercetarea ştiinţifică la care participă profesorii şi elevii are darul să sporească efectele muncii educative. Elevii liceului lucrează efectiv pe terenurile şcolii şi ale staţiunii, în

microferma școlii cu 18 capete de taurine de diferite rase, cai, porci. Elevii zootehniști își desfășoară practica productivă în grajdurile Cooperativei agricole de producție „Unirea" din localitate. La un moment dat ei au lucrat aici neîntrerupt timp de șase luni de zile, perioadă în care aspectul și producția animalelor s-au îmbunătățit simțitor. Cooperatorii crescători de animale au avut multe de învățat de la elevi. Unii care părăsiseră pentru un timp locul de muncă pentru altul de la oraș au înțeles că rostul lor este lîngă animale și s-au reîntors să le dea îngrijire pe mai departe așa cum au văzut că procedează elevii. Tinerii au dat o lecție serioasă vîrstnicilor.

*Liceul agroindustrial din Turda s-a afirmat ca unitate agricolă socialistă — model pentru unitățile agricole din satele din împrejurimi.* Din acest an școala va deveni *unitate etalon pentru creșterea iepurilor de casă.* Multe lucruri bune au de învățat de la liceu școlile generale din jur care au și clasele IX și X. Pe unele le patronează și le sprijină sistematic. Școala generală din Frata a fost înzestrată de liceu cu două colecții de stîrculeți și semințe cu soiuri sintetice și hibrizi din zonă și alt material didactic. Și nu este singurul exemplu. La Cooperativa agricolă de producție „Unirea" din Turda și alte unități din județ funcționează incubatoare pentru creșterea puilor la care liceul și-a adus o însemnată contribuție.

Liceul agroindustrial din Turda a știut să valorifice tradiția moștenită și să adauge cu multă pasiune numeroase alte tradiții care s-au acumulat de-a lungul anilor prin activitatea prestigioasă a colectivului pedagogic. Impunătoarea clădire de pe dealul Durgului, ce domină orașul Turda, își adaugă an de an noi spații de învățămînt și sociale. De curînd a fost dat în funcțiune un internat cu 308 locuri. Tot în acest an vor fi puse la dispoziția elevilor un atelier modern și bine înzestrat de mecanizare, o cantină spațioasă, o sală de gimnastică și o seră. *Cînd un liceu agroindustrial numără în rîndul elevilor 30% din tineri proveniți din mediul urban denotă renumele de care se bucură, prestigiul pe care și l-a cîștigat în rîndul celor mai bune unități de învățămînt din județul Cluj.* Aci l-am cunoscut, între atîția alții, pe tînărul Samochiș Alin, elev în clasa a IX-a, căruia părinții, rudele, colegii și prietenii nu i-au putut schimba dorința fierbinte de a veni la Turda, la Liceul agroindustrial, pentru a învăța să cultive pămîntul și să crească animale de rasă după reguli științifice. Pasiunea pentru agricultură a avut întîietate în fața multor altor condiții pe care i le oferă un centru urban mare, de renume, cum este Cluj-Napoca.

Da, acesta es te un gest cu o profundă semnificație. Tinerii își întorc fața către sat, pășesc siguri de ei să dezlege tainele pămîntului, să facă mai roditoare ogoarele, mai pline hambarele țării, cămările familiilor, mai îndestulat traiul oamenilor.

# Orientarea în spațiu la copiii nevăzători

VIORICA RĂICAN
Școala de nevăzători-Buzău

**ÎN ȘCOALA GENERALĂ DE NEVĂZĂTORI DIN BUZĂU în procesul de recuperare și integrare socială urmărim să formăm elevilor deprinderile intelectuale și motrice necesare viitoarei lor profesii, în același timp le conturăm personalitatea de viitori cetățeni. Avînd în vedere că procesul instructiv-educativ se desfășoară cu copii în vîrstă de la 3 ani la 16 ani, colectivul de profesori și educatori insistă pe formarea deprinderii de conviețuire în colectiv, caută să-i apropie unul de altul, determinîndu-i să se joace împreună, să lege prietenii să le formeze deprinderea de a se orienta în spațiu.**

**La această acțiune de mare importanță, fiind vorba de recuperare, pe de o parte, și pregătirea pentru viață, pe de alta, o contribuție însemnată își dă și învățătorul-educator. În cele aproximativ 15 000 de ore în mijlocul unei serii de elevi, învățătorul-educator îi ajută pe elevi să-și însușească și să aprofundeze cunoștințele predate, contribuie la formarea unor deprinderi practice, a unor trăsături morale și de caracter. Prin activitățile organizate în afara clasei și în timpul liber se insistă în consolidarea cunoștințelor dobîndite și însușirea altora, precum și în dezvoltarea vocabularului care uneori este prea sărac și mai ales pe formarea deprinderii de a se orienta în spațiu.**

Dacă la început — jocurile didactice: la alimentara, la poștă, la magazinul universal, la cofetărie etc. — sînt numai jocuri prin care ei își însușesc simple cunoștințe, mai tîrziu le-am transformat în realitate. În acest scop, ne-am deplasat cu copiii la fața locului, punîndu-i în contact direct cu viața. Iată un exemplu de joc desfășurat cu copiii nevăzători. Am ținut seama că ei trebuie să se orienteze în spațiu și să le formăm

capacitatea de a se descurca la magazin, să poarte un dialog, să se întoarcă acasă cu cumpărăturile.

Pentru desfășurare am avut nevoie de diferite obiecte și alimente din magazin ca: sticluțe cu parfum, săpun, flori, discuri muzicale, pîine caldă, covrigi etc. Pe bănci sînt așezate obiectele mai sus-menționate, dar grupate pe raioane. Pe prima bancă din dreapta intrării sînt covrigi, chifle, pîine. Pe banca din stînga intrării este raionul de parfumerie — sticluțe cu parfum, una fiind descoperită, săpun, pastă de dinți și două feluri de periuțe — una cu păr natural, care e mai moale și cealaltă cu păr sintetic, care e mai dur la pipăit. Tot pe stînga intrării, dar mai în spate, sînt așezate pe raft obiecte de sport: mingi de diferite dimensiuni, jocuri de șah, termos etc. În imediata apropiere un raft cu discuri muzicale, unde se aude cîntînd. La fiecare raft „vînzătorul" este un copil care are resturi de vedere.

Înainte de începerea jocului le-am povestit că „mama m-a rugat să merg la magazin să fac unele cumpărături. Am fost tare bucuroasă pentru că și eu aveam ceva de cumpărat și voiam să demonstrez părinților că le pot fi de folos și că trebuie să aibă încredere în mine.

Mai întîi am rugat-o pe mama să mai recapitulăm încă odată poziția raioanelor din magazin. După ce am repetat, m-am îmbrăcat cu grijă, mi-am luat o sacoșă și banii pe care i-am orînduit astfel: în buzunarul din stînga o monedă de cinci lei, în dreapta o bancnotă de douăzeci și cinci de lei,i ar în portofel monede de 1, 3, 5 lei.

Plec și merg cu atenție, ascultînd pe unde intră și ies cumpărătorii. Dar iată am ajuns! Mai întîi merg să cumpăr pîine, aceasta pentru că mi-a venit miros tare plăcut de pîine caldă. Ascult atent cam pe unde ar trebui să mă așez. Am ajuns, spun bună ziua și rog frumos responsabila să-mi dea două franzele și un covrig. Scot portmoneul și plătesc o monedă de cinci lei și una de trei lei. Mulțumesc, pun pîinea în sacoșă și plec.

Mă îndrept către raftul cu parfumerie și cu cît înaintez îmi vine mirosul — făcîndumă să mă orientez cu multă precizie. După ce salut, rog frumos să-mi dea un parfum „București", săpun de floare de salcîm, o pastă de dinți „Mărgăritar" și o periuță cu păr natural. Vînzătoarea mă servește, așezînd obiectele cerute lîngă mîna mea. Iau săpunul, îl miros, iau periuța și o examinez cu atenție. Într-adevăr părul e mai moale, deci este așa cum mi-am dorit. Scot din buzunarul din dreapta bancnota de douăzeci și cinci, plătesc, îmi iau pachetul și-l pun într-o altă sacoșă, spun bună ziua și plec.

Ce-ar fi să-i cumpăr, Doiniței, sora mea, o minge? Oare, unde se află? A, da, lîngă raionul cu obiecte muzicale. Deja aud cîntînd o melodie. Mă îndrept cu atenție și în același timp ascult cu multă plăcere, dar trebuie să mă grăbesc. În apropiere aud pe cineva cerînd un termos. Deci, am ajuns!

— Vă rog frumos o minge mai mare. Vînzătoarea îmi oferă mai multe mingi. Le pipăi și simt la degete că are pe suprafața ei un punct mai tare. O refuz și cer o altă minge, tot așa de mare, dar fără defect. Vînzătoarea îmi oferă o alta, o plătesc cu mărunțișul din portofel, mulțumesc și plec mai departe.

Ce mult se va bucura Doina de surpriza mea! De mult și-a dorit ea o minge nouă.

Mă deplasez încet, ascult, trec iar pe lîngă raionul cu obiecte muzicale, dar trebuie să mă grăbesc deoarece mă așteaptă mama. În același timp îmi fac rezumatul celor cumpărate și mi-am adus aminte că mîine este ziua Cristinei și trebuie să-i cumpăr niște flori.

Îmi amintesc că mama mi-a explicat că după ce ies din magazin, merg pe dreapta, cobor 5—6 scări și în apropiere se află o florărie. Acum e acum! Cum ajung? Norocul mă salvează că pe cînd coboram scările cu atenție, numărîndu-le, trec pe lîngă mine două fete ce se bucurau mult că au găsit la florărie garoafe. Deci, sînt prin apropiere. Da! nu m-am înșelat — deja îmi vine în nas mirosul de flori. Ascult, ascult și cînd aud ușa deschisă intru și eu și rog frumos să mi se împacheteze cinci trandafiri roz. Vînzătoarea e drăguță, mi-i împachetează frumos, scot bancnotă din stînga buzunarului, plătesc, iar restul îl pun în portofel. Spun bună ziua și mulțumit de cele realizate mă îndrept spre casă.

După această relatare trec la reproducerea conținutului de idei pe bază de întrebări:

*Mama* — Cum ai reușit să faci atîtea cumpărături?

*Doina* — De unde ai știut că-mi doresc astfel de minge?

*Tata* — Să vedem dacă ai reușit să plătești conform prețului, și ce rest mai ai în portofel.

*Mama* — Cum te-ai adresat tovarășei de la raft? Ce-ai spus după ce te-a servit?

În timp ce elevul întrebat redă întocmai cum a procedat, ceilalți ascultă. După aceea este invitat alt elev, care trebuie să meargă la magazin să facă cumpărături.

I se dă de îndeplinit să aducă numai flori, sau un altul să meargă să cumpere pîine și lapte.

Pentru a le fixa mai bine modul în care trebuie să se orienteze în spațiu am procedat și altfel: le-am cerut să-mi spună ce au de făcut; de exemplu, eu trebuie să cumpăr o franzelă. Aceasta costă 3 lei, pe care îi am în buzunarul din stînga. Merg la magazin, cu atenție, ascult dacă intră cineva sau iese din magazin și apoi intru. După ce salut politicos, cer o pîine. La plecare mi-am adus aminte că la același raft se dau și covrigi, am cumpărat doi, unul pentru mine, iar celălalt, pentru colegul meu. În felul acesta am dat elevilor nevăzători posibilitatea să se orienteze în spațiu cu o mai mare ușurință, întrucît le indic și cîteva puncte de reper.

# Particularități psihologice ale însușirii sunetelor verbale

DOINA SÎNGEORZAN
Grădinița nr. 1, Cluj-Napoca

**ÎN LITERATURA DE SPECIALITATE, din țară și de peste hotare, se consideră că articularea deficitară a unor foneme (cum ar fi: r, s, c, z, s etc.) nu constituie tulburări sau defecte propriu-zise în vorbirea preșcolarului mic. Denumite rotacisme, sigmatisme, pararotacisme etc., toate aceste particularități sînt momente firești și inevitabile în procesul de durată a luării în stăpînire de către copil a comunicării verbale în latura sa fonetică. Articularea denaturată a fonemelor din unele cuvinte (cum ar fi male în loc de mare, soalete — în loc de șoarece, dis — în loc de zis etc.), nu constituie o barieră în procesul de comunicare. Emisia și recepția mesajului informațional nu este de neînțeles prin faptul că preșcolarul mic spune: „Șoalețe dlăguț" — adică „Șoarece drăguț" — propoziție în care sunetele verbale s și r sînt articulate deficitar.**

Copilul care pronunță unele cuvinte cu foneme alterate devine moment de amuzament pentru alți copii. Ca urmare, el se inhibă, se ferește să mai vorbească, ajunge la un fel de „mutitate psihologică", nu-și exersează această modalitate verbală de expresie. Or, copilul care nu vorbește, nu se dezvoltă în ritm normal. Se produce o retardare semnificativă în evoluția funcțiilor sale cognitive complexe — de tipul gîndirii, imaginației, memoriei verbale etc.

În grupele mici copiii își însușesc un fond de cuvinte care reflectă realitatea imediată, aspectele concrete ale mediului înconjurător. Se urmărește deci însușirea semnificației cuvintelor, ținînd seamă de faptul că preșcolarii mici fac frecvente confuzii între denumirea fonemelor, inexactității în folosirea cuvintelor. În felul acesta apare în mod evident relația interfuncțională dintre aspectul fonetic și cel gramatical lexical în ontogeneza sistemului verbal.

Ca să ne referim la unele exemple în care înlocuirea unui sunet schimbă conținutul semantic al cuvîntului respectiv, ca în cazurile: *rac — lac* (unde racul devine apă, respectiv lac și sensul propoziției în loc de: *Un rac mic — Un lac mic* etc., este limpede că în aceste condiții de denaturare a unor sunete verbale se alterează însuși conținutul semantic al mesajului informațional.

Se pune întrebarea: date fiind aceste particularități psihologice în însușirea sistemului fonetic de către preșcolarul mic, de ce natură sînt efectele influențelor logopedice exercitate în scopul corectării și asimilării acestui sistem? Care sînt performanțele pe care le poate realiza preșcolarul mic în această privință? Nu este oare mai indicat să lăsăm ca aceste particularități să se rezolve și să dispară de la sine, fără nici un fel de intervenție logopedică din partea educatoarei? A adopta o asemenea poziție înseamnă a priva copilul de *asistența* educativă necesară, a prelungi, dincolo de limitele și posibilitățile vîrstei, procesul asimilării sistemului fonetic al limbii materne, a-l promova pe copil în grupa mijlocie cu unele denaturări în articularea fonemelor. Asemenea denaturări pot fi corectate sau, în orice caz, ameliorate în grupa mică prin exerciții logopedice de către educatoare.

Pentru a corecta tulburările de vorbire am desfășurat o muncă susținută.

Începînd din toamna anului școlar 1980/1981 și 1981/1982, am observat un număr de 27 de copii (17 băieți și 10 fete), între 3—4 1/2 ani, din grupa mică a Grădiniței nr. 1 din Cluj-Napoca. Prin observațiile făcute la toate activitățile, prin convorbirile individuale, probe de denumire a unor imagini cu toate sunetele, am ajuns la următoarele constatări: din 27 copii examinați — 21 stăpîneau structura gramaticală și vocabular adecvat și articulau corect toate sunetele la nivelul posibilităților vîrstei. Cinci copii, deși stăpîneau vocabularul și structura gramaticală la nivelul vîrstei, prezentau dificultăți în articularea unor sunete verbale. Alți patru copii articulau consoanele siflante s-z și sunătoarele s-j cu limba interpusă între dinți (sigmatism interdental). Din cauza acestei mișcări greșite de proiectare a limbii în afara cavității

bucale, sunetele s-j, care cer o ridicare a organului lingual înspre palat, erau foarte asemănătoare cu s-z și defectuos articulate. Am depistat și un caz de pararotacism, adică de lipsă a consoanei r și de înlocuire cu consoana l, ca, de pildă: lău — tău; loșu — roșu; male — mare etc.

În literatura de specialitate se subliniază că în cazurile în care copiii au dezvoltarea psiho-fizică normală și prezintă numai pronunția greșită a unor sunete, asemenea particularități, după cum am spus mai sus, nu constituie defecte de vorbire, ci simple neîndemînări articulatorii. În consecință, am procedat cu copiii respectivi la efectuarea exercițiilor logopedice în vederea corectării sunetelor deficitare. Cu totul alt aspect l-a prezentat cazul unui copil în vîrstă de 3 1/2 ani cu nedezvoltare generală a limbajului (dislalie generalizată).

Cu acest copil am efectuat *exerciții de gimnastică* a aparatului fono-articular pe care l-am încadrat în programul gimnasticii de înviorare cu întreaga grupă. Întrucît în culegerile metodice editate de „Revista de pedagogie" exemplele sînt deja descrise nu insist asupra lor în detaliu. Menționez doar că cei 5 copii cu pronunția denaturată a unor sunete au avut auzul normal, fiind însă deficitari din punct de vedere motric. Mai toți s-au dovedit a fi incapabili de a ridica sau coborî limba în cavitatea bucală sau de a efectua o mișcare simplă, cum ar fi retragerea comisurilor linguale. Este firesc ca în aceste situații accentul să cadă pe gimnastica fono-articulatorie cu întreaga grupă de copii cît și pe efectuarea unor scurte exerciții individuale.

O importanță deosebită am acordat-o mișcării de retragere a limbii în cavitatea bucală și de pronunțare a consoanelor *s-j* cu limba înspre palat, iar a consoanelor *s-z* cu limba în spatele incisivilor.

Toate exercițiile s-au desfășurat într-un timp mai rapid și au avut un caracter de înviorare. Indicațiile s-au dat întotdeauna unei grupe restrînse în care adeseori erau incluși copii care nu întîmpinau nici o dificultate de pronunție. Treptat s-a trecut la emiterea unor sunete sub formă de onomatopee.

*Iată cîteva exemple:*

1) *Pentru sunetele* **s-z; s-j.**

*șarpele* — ssss *fusul* — sîrr — sîrr
*trenul* — *ssss* *albina* — bîzz — bîzz
chemarea pisicii: *piss-piss;* pantoful pe zăpadă: *scîrț — scîrț*

2) *Pentru sunetul* **c**

*vrăbiuța* — cirip — cirip
*cucul* — cucu — cucu
*broasca* — oac — oac
*ceasul* — tic — tac

3) *Pentru sunetul* **b**

*motocicleta* — brrr — brrr
*ciobanul* — bîr — bîr
*albina* — bîz — bîz

4) *Pentru sunetul* **ț**

*greierele* — țîr
*șoarecele* — chiț — chiț
*ușa* — scîrț

5) *Pentru vocale*

*a* = gura mare
*e* — gura întinsă ca zîmbetul
*i* = gura întinsă
*o* = gura rotundă
*u* = gura rotundă și buzele foarte apropiate.

Poate nu e de prisos să menționez importanța *factorului motivațional, tonifiant* al exercițiilor. Exercițiile monotone plictisesc, demobilizează subiectul.

Exercițiile trebuie să fie atractive, să insufle încredere în posibilitățile proprii ale copiilor. Iată de ce este recomandabil ca exercițiile să înceapă cu sunetul ce ni se pare că poate fi mai repede și mai ușor corectat. Pentru a face exercițiile mai atrăgătoare, am introdus, acolo unde a fost posibil, elemente de joc, unele dobîndind, cîteodată, coloratura unui joc didactic, mai puțin cunoscut sau îmbrăcînd haina unor jocuri didactice practicate în grădiniță, dar care de obicei se desfășoară în alte scopuri decît cele de dezvoltarea vorbirii.

Este bine ca în fiecare săptămînă educatoarea să-și aleagă exercițiile de vorbire ce vor fi făcute cu copiii și să le pregătească temeinic. Nu este obligatoriu ca același grup de copii să ia parte la toate exercițiile din cursul aceleiași săptămîni. Educatoarea își va da seama care copii au nevoie de anumite exerciții și care de altele. Voi da cîteva exemple de exerciții pe care le-am făcut cu copiii:

*Mai spune ceva.*

Educatoarea spune un cuvînt care poate fi subiect sau predicat. Copiii au datoria ca atunci cînd le vine rîndul să adauge ceva la acest cuvînt, cu condiția să aibă legătură cu ceea ce s-a spus anterior. De exemplu: *păpușă*, Păpușa doarme, Păpușa doarme în pătuț, Păpușa doarme în pătuț cu cățelușul de pluș. Completările sînt aduse de mai mulți copii, pînă ce se ajunge la exprimarea unei propoziții dezvoltate.

În vederea formării deprinderii de a desprinde sunetele din cuvinte, am organizat jocul:

*Cînd spunem* **a**

Cu ajutorul unei ilustrații și a unei scurte conversații, educatoarea simulează modul în care medicul consultă copiii în gît. Se precizează că în acest caz li se cere să deschidă gura ca să spună *a- a- a- a- a*

Inițial se dau cuvinte care au sunetul *a* la început și sînt sub formă de ghicitoare:

Foaie verde și-o lalea
Avionul are sunetul *a?*
Ariciul mititel
Nu-l duce pe *a* cu el?
Cu ață mi-am lucrat
Un șervețel vărgat

Are însă aţa mea
Cumva şi sunetul *a* ?

Tot în acest sens am organizat jocurile *Răspunde repede şi bine; Balonaşul; Animalele*, jocuri prin care s-a urmărit exersarea auzului fonematic.

În urma procedeelor aplicate în decurs de 5 luni, 2 copii care prezentau sigmatism interdental, au reuşit să se corecteze şi să articuleze la locul potrivit sunetele respective, iar două dintre cazuri necesită încă exersare în continuare, deoarece deficitul motor (limbă flască) a fost deosebit de accentuat. De asemenea, consoana *r* nu a reuşit să fie rostită de către copil în acest interval de timp, cu toate că s-a înregistrat un real progres în pregătirea generală a aparatului fonoarticulator pentru pronunţie.

Din datele discutate se desprinde constatarea că în cazul copiilor cu dezvoltare psiho-fizică normală, educatoarele au posibilitatea să asigure pronunţia corectă a tuturor sunetelor pînă la intrarea în şcoală, dacă copiii sînt cuprinşi în antrenament special începînd cu grupa mică. Consider că ar fi absolut necesar ca elementele privitoare la formarea vorbirii expresive şi a unei bune dicţiuni, să fie mai pe larg şi mai intensiv practicate în grădiniţele de copii.

Deoarece în cadrul grupei era şi un copil care prezenta mari întîrzieri în dezvoltarea generală a limbajului, voi expune unele modalităţi de lucru folosite cu acest caz. Amintesc că examinarea cît şi indicaţiile de muncă au fost date de către logoped şi hotărîrile s-au luat de comun acord cu specialistul. Acest copil a prezentat mari întîrzieri ale vorbiri sub toate aspectele. Deosebit de deficitar a fost aspectul fonetic asupra căruia doresc să mă opresc. Nivelul de dezvoltare a formelor la acest copil era echivalent cu al unui copil de un an şi cîteva luni. Copilul articula numai sunetele care apar în primul an de viaţă. Consoanele *cg — fv* care apar obişnuit în al doilea an de viaţă cît şi consoanele *s-z, ş-j, t, ce, ci, ge, gi, r*, care apar în al treilea sau în al patrulea an de viaţă, erau total inexistente, fiind înlocuite cu consoana *t*.

Prin exersare suplimentară individuală a musculaturii fonoarticulatorii am urmărit să fixez în mod treptat sunetele limbii, respectînd modul de apariţie ontogenetic normal. Astfel, în decursul primelor 6 săptămîni am fixat consoanele *c-g* (izolat în silabă-cuvînt), apoi în decursul a două luni *f—v* (izolat în silabă-cuvînt) şi în prezent consoanele sunătoare *ş—j*. Paralel am efectuat exerciţii pentru dezvoltarea auzului fonematic cu sunetele existente.

Interesant ni se pare faptul că preşcolarul amintit a început odată cu progresele obişnuite în pronunţarea sunetelor, să se încadreze în colectivul de copii şi să participe la activităţi. Pînă la sfîrşitul anului el a reuşit să se anunţe spontan la răspunsuri şi să-şi însuşească din zi în zi un vocabular variat. Ca efect al exerciţiilor logopedice s-a produs „fenomenul" dezinhibrării. Deşi dezvoltarea limbajului, a vorbirii în general este semnificativă, aşa cum rezultă din datele fişei psihopedagogice, din prezentarea cazului discutat atrag atenţia îndeosebi asupra faptului că rolul educatoarelor este covîrşitor şi decisiv în tratamentul tulburărărilor grave de vorbire. Aceasta nu înseamnă că educatoarea suplineşte locul logopedului, ci numai că munca specială logopedică se poate fructifica pe deplin prin colaborarea între educatoare şi logoped.

## BIBLIOGRAFIE


1. Boşcaiu E., *Prevenirea şi corectarea tulburărilor de vorbire în grădiniţele de copii*, E.D.P., 1973, Bucureşti.
2. Boşcaiu E., *Exerciţii de dezvoltare a dicţiunii corecte la vîrsta preşcolară mică*, în „Revista de pedagogie", Învăţămîntul preşcolar (supliment) 4/1971).
3. Boşcaiu E., *Corectarea tulburărilor de vorbire*, Revista de pedagogie, supliment Învăţămîntul preşcolar, 1972, nr. 4.
4. Boşcaiu E., Mucea M., *Dezvoltarea laturii fonetice a limbajului*, în Copilul preşcolar şi dezvoltarea vorbirii, Culegere metodică, 1980 p. 9—29.
5. Filimon V., *Din experienţa muncii logopedice într-o grădiniţă de copii*, în „Şcoala şi elevii", Cluj-Napoca, 1974, p. 192—201.
6. Filimon V., *Preocupări referitoare la corectarea pronunţiei preşcolarilor*, în „Probleme de defectologie, IX., Bucureşti, E.D.P., 1975, p. 47—55.
7. Both T., Filimon V., M'ois A., Toth F., *Jocuri de fixare a consoanelor cu articulare complexă*, în Copilul preşcolar şi dezvoltarea vorbirii, Culegere metodică, editată de Revista de pedagogie, Bucureşti, 1980, p. 49—54.
8. Vincent M., *Limbajul copilului*, în Psihologia copilului (Debesse, red.) E.D.P. Bucureşi, 1970.


# Particularităţi psihologice la preşcolarii mari


V. FILIMON, V. LUNGU, A. ADUŞAN, R. BAR

Grădiniţa nr. 1, Cluj-Napoca


**EDUCAREA COPIILOR în spiritul umanismului revoluţionar implică drept parte componentă formarea reprezentărilor generalizate (RG) şi a noţiunilor elementare (NE) de natură social-morală. Aceste variabile psihice cu conţinut cognitiv-valoric reflectă**

**în mintea copiilor regulile şi normele eticii şi echităţii socialiste. Odată interiorizate, regulile şi normele reglează comportamentul de interacţiune socială dintre copii. Iată de ce este atît de important ca prin sfera şi conţinutul lor semantic RG şi NE să reflecte în mod adecvat şi nu denaturat semnificaţia social-morală a faptelor de conduită proprii şi ale altora. Prin această reflectare variabilele amintite îndeplinesc o funcţie orientativ-evaluativă. În acelaşi timp RG şi NE se află cu factorii afectiv-motivaţionali în relaţii interfuncţionale, constituind „ansambluri psihice" dinamogene, „surse energetice" ale conduitelor.**

În cercetarea noastră ne-am propus să studiem particularităţile RG şi a NE la preşcolarii mari. Cercetarea are un caracter empiric, constatativ. Metoda folosită este aceea a *convorbirii*. Au fost adresate copiilor *întrebări* în legătură cu diferite comportamente şi trăsături caracteriale; acestea sînt următoarele : 1. Care copil este bun? 2. Cum se poartă un copil politicos? 3. Cum este un copil respectuos? 4. Cînd un copil este sincer? 4. Cînd spunem că un copil este cinstit; 6. Cînd spunem că un copil este milos? 7. Cum este un copil harnic? 8. Cînd spunem că un copil este curajos?

Întrebările s-au aplicat unui număr de 54 de copii, din două grupe mari de preşcolari de la Grădiniţa nr. 1 din Cluj-Napoca. La cele opt întrebări au fost obţinute 359 de răspunsuri care au fost înregistrate în *fişe individuale*. Numărul total al răspunsurilor ar fi trebuit să fie egal cu 432, dar într-un număr de 73 de cazuri, copiii nu au dat nici un răspuns la unele întrebări, chiar dacă li s-au adresat întrebări ajutătoare, suplimentare.

Tot de metodologia cercetării ţine şi elaborarea *criteriilor* mai mult sau mai puţin obiective în analiza, prelucrarea, gruparea şi comentarea datelor obţinute. Într-un sens, aceste criterii au fost „dictate" de însăşi natura materialului faptic colectat. Am stabilit, de aceea, următoarele patru criterii:

**(a)** Evidenţierea caracterului de *afirmaţie pozitivă (AP)* sau de *afirmaţie negativă. (AN)* în determinarea verbalizată a comportamentelor şi a trăsăturilor caracteriale.

**(b)** Numărul *notelor definitorii* în verbalizarea comportamentelor şi a trăsăturilor caracteriale. Numărul precizează *sfera* şi *conţinutul* (mai bogat, mai sărac) al *RG* şi *NE* social-morale.

**(c)** Caracterul empiric-concret al *comportamentelor personalizate (CP)* cu referinţe la adulţi, alţi copii etc., al *comportamentelor nepersonalizate (CN)*, care marchează un nivel ceva mai ridicat de interiorizare a relaţiilor interpersonale şi al *trăsăturilor caracteriale (TC)* verbalizate de copii.

**(d)** *Relaţiile interfuncţionale* dintre cele trei criterii precedente *(a — c)*, în vederea stabilirii *nivelurilor evolutive* ale variabilelor *RG* şi *NE*. În cazul dat s-a operat cu cîte trei *indicatori* pentru fiecare dintre cele trei niveluri. La *nivelul 1* indicatorii sînt: afirmaţiile negative, o notă definitorie şi comportamentele personalizate. La *nivelul 2* — afirmaţiile pozitive, comportamentele nepersonalizate şi două note definitorii. La *nivelul 3* — afirmaţiile pozitive, trei note definitorii şi trăsăturile caracteriale. Potrivit cu aceste criterii să procedăm la prezentare şi comentarea datelor obţinute.

## PREZENTAREA ŞI COMENTAREA DATELOR

a) **Frecvenţa afirmaţiilor pozitive şi negative.** Aşa cum rezultă din datele prezentate în Tabelul 1, proporţia afirmaţiilor pozitive (61,5%) este aproape de trei ori mai mare decît aceea a afirmaţiilor negative (21,5%). Înseamnă că în marea majoritate a cazurilor variabilele *RG/NE* reflectă cognitiv ceea ce trebuie. *să facă*, iar nu ceea ce *să nu facă* copiii. De pildă, pentru foarte mulţi copii „A fi bun" înseamnă să fie ascultători, să spună adevărul, să salute pe cei mari, să se poarte frumos etc. (57. 4%). Comparativ cu celelalte variabile, aceasta are cea mai largă sferă şi cel mai bogat conţinut semantic. Faptul este explicabil, deoarece toate atitudinile şi comportamentele copilului (de politeţe, cinste, sinceritate, hărnicie, respect etc.) sînt *etichetate* şi *apreciate* cu calificativul „bun" de către părinţi, educatoare şi alte persoane adulte.

Tabelul 1

DISTRIBUŢIA AFIRMAŢIILOR POZITIVE/NEGATIVE

| Variabilele *RG — NE* | Afirmaţiile (P/N) | | | | | | Total | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | *O* | % | *P* | % | *N* | % | | |
| Bun | — | — | 31 | 57.4 | 23 | 42.5 | 54 | 99,9% |
| Politicos | 5 | 8.3 | 42 | 77.7 | 7 | 12.9 | 54 | 99,9% |
| Respectuos | 21 | 38.9 | 24 | 44.4 | 9 | 16.6 | 54 | 99,9% |
| Sincer | 19 | 35.1 | 21 | 38.9 | 14 | 25.9 | 54 | 99,9% |
| Cinstit | 16 | 29.6 | 27 | 50.0 | 11 | 20.3 | 54 | 99,9% |
| Milos | 2 | 3.7 | 52 | 96.2 | — | — | 54 | 99,9% |
| Curajos | 10 | 18.5 | 15 | 27.7 | 29 | 53.7 | 54 | 99,9% |
| Harnic | — | — | 54 | 100 | — | — | 54 | 100 — |
| Total | 73 | 16.9 | 266 | 61.5 | 93 | 21.5 | 432 | 99,9% |

Date semnificative prezintă şi celelalte variabile, dar proporţiile cele mai ridicate sînt: 100% — harnic, 96,2% — milos, 77,7% — politicos şi 50% — cinstit. Să ne referim, mai analitic, la unele date. De pildă, „a fi milos" înseamnă pentru copii (proporţia — 96, 2%): exprimarea unor atitudini şi sentimente de compasiune faţă de durerile altora (oameni sau animale), de bunăvoinţă şi dragoste faţă de cei care îl îngrijesc şi-l iubesc, de tandreţe şi simpatie, de empatie deschisă faţă de semeni. Iată cîteva verbalizări semnificative în această privinţă: „Să-l ajuţi pe cel care cade şi se loveşte"; „Ai milă cînd cineva moare"; „Cînd vezi cioara cu pana ruptă"; „Ai milă cînd se taie animalele" etc. Toate aceste propoziţii sînt expresia unei sinsibilităţi şi receptivităţi emoţionale remarcabile ale copilului preşcolar.

Pe de altă parte, reţine atenţia proporţia destul de ridicată a afirmaţiilor negative — 93 cazuri (21,5%). În verbalizările copiilor aserţiunile negative de tipul „nu minte", „nu se bate", „nu sparge farfuriile", „nu zbiară" etc. sînt destul de frecvente. Iată cîteva exemple: „Un copil bun *nu se bate*"; „Un copil cinstit *nu minte*"; „Un copil politicos *nu zbiară*" etc. Cum se explică acest „NU" repetat? Se explică prin „protecţionismul prohibitiv" al adultului. El este acela care vine cu un şir de interdicţii, care îl învaţă pe copil nu numai *ceea ce să facă*, ci şi ceea ce *să nu facă*. În această privinţă să ne referim la ceea ce spune J. Piaget: „Verbalismului supunerii intelectuale îi corespunde un fel de realism moral: binele şi răul sînt concepute pur şi simplu ca fiind ceea ce sînt sau nu conform cu regulile adultului" (1972, p. 160). Împotriva „verbalismului moral" se ridică şi un alt reputat om de ştiinţă, B.F. Skinner, denunţînd aşa-zisa „morală a cuvintelor": „*În loc să înveţe a acţiona bine*, copilul învaţă reguli cărora, se presupune, că li se conformează" (1971. p. 164). Autorul citat propune şi tehnici formative întemeiate pe „contingenţele de întărire". Să educăm la copil comportamente social-morale *incompatibile* cu cele antisociale, nedorite. Astfel, eliminăm egoismul şi individualismul, dacă îl învăţăm pe copil să-şi ajute semenii, să fie milos, suprimăm manifestările agresive şi ostile, dacă îl învăţăm pe copil să coopereze; înlăturăm minciuna, inechitatea, ostilitatea dacă îl exersăm pe copil în comportamente social-integrate, de respect, ajutor reciproc etc.

Pare a fi surprinzător şi un alt aspect: absenţa totală a afirmaţiilor în proporţie de 16,9% (73 cazuri). Din datele cercetării (v. Tabelul 1) se poate vedea care variabile prezintă proporţii mai ridicate: 35,1% — sincer, 38,9% — respectuos, 29,6% — cinstit. Este oare de crezut că în proporţii relativ ridicate preşcolarii *să nu ştie* ce înseamnă a fi sincer, respectuos, cinstit? Datele observaţiei curente arată însă că ei se comportă respectuos (salută pe cei mari, le mulţumesc pentru grija şi atenţia ce li se poartă), că spun adevărul şi se comportă cinstit şi sincer. Prin urmare, în cazul dat, nu ne aflăm în faţa unei deficienţe de ordin social-moral, ci a unei probleme de vocabular. Copiii respectivi, pur şi simplu nu cunosc cuvintele respectuos, sincer, cinstit şi o declară deschis: „nu ştiu", „nu mi-a spus mămica"; nimic mai simplu decît să-i învăţăm ce înseamnă aceste cuvinte.

b) **Numărul notelor definitorii, sfera şi conţinutul lor.** Considerarea celor două criterii — numărul, pe de o parte, sfera şi conţinutul semantic, pe de alta — a permis să grupăm verbalizările copiilor în două clase: *prima* în care notele au un conţinut difuz şi nediferenţiat, reflectînd însuşiri *neesenţiale* ale noţiunilor definite: *a doua* clasă cuprinde verbalizări cu note *esenţiale*, dar îmbinate cu cele neesenţiale. În acelaşi timp am ţinut seama şi de numărul notelor, în limita 1—3, în cazul fiecăreia din cele două clase amintite.

— *Verbalizări cu conţinut difuz—nediferenţiat.* Acesta este stadiul „pseudoconceptelor", a noţiunilor „empirice" care reflectă notele *externe* şi *neesenţiale* ale fenomenelor (L. S. Vîgotski). Noi le regăsim şi în definirea noţiunilor social-morale, indiferent de numărul notelor verbalizate. Iată cîteva exemple: „Bun este Ionel care se joacă cu mine" (o notă); „sincer este acela care nu se bate, nu strică jucării" (două note); „harnic este acela care se dă cu sania, se joacă, ascultă părinţii (trei note); „respectuos este copilul care se spală pe mîini, nu sparge farfurii," (două note); „curajos este copilul care nu vrea să se culce la ora 9 seara (o notă)" etc.

La o analiză calitativă mai atentă s-ar putea totuşi ca unele din aceste propoziţii să exprime, citite în „subtext", un înţeles ceva mai mult decît neesenţial. De pildă, propoziţia „*respectuos este un copil care se spală pe mîini...*", s-ar putea să cuprindă în subtext înţelesul: „un copil bine crescut şi care îi respectă pe alţii, nu se aşază la masă cu mîinile murdare...". La fel, propoziţia „curajos este copilul care nu vrea să se culce la ora 9 seara", poate avea şi un alt înţeles decît cel explicit formulat: să ai curaj înseamnă să te opui „poruncilor" adulţilor, să încerci să te eliberezi de sub autoritatea, uneori despotică, a părinţilor. Căci, aşa cum spune A. Berge (1972, p. 43), adulţii „...par să ignore faptul că ascultarea nu este un lucru firesc". Este apoi bine cunoscut, cît de imperioasă este dorinţa de independenţă a copilului, nevoia lui de autoapărare şi de afirmare a eului. „Pentru toţi copiii, să fii trimis la culcare — spune scriitorul Zweig — este un lucru îngrozitor, fiindcă este o umilire publică faţă de cei mari, o dovadă că eşti copil... că ai nevoie de somn" (1966, p. 40).

— *Verbalizări cu note esenţiale şi neesenţiale.* Aceasta este o fază, ca o punte de trecere, spre adevăratele noţiuni social-morale care reflectă, la modul generalizat, note esenţiale.

Să aducem cîteva exemple, pentru a ilustra definițiile de un nivel mai ridicat și cu două-trei note determinative. „Bun este Nicușor pentru că o ascultă pe tovarășa educatoare și se joacă frumos" (două note); „Sincer este un copil care nu minte, o ascultă pe mămica și spune adevărul" (trei note); „Milos este acela care plînge cînd se taie găina, și spune că l-a bătut Ionel" (două note); „Un copil cinstit nu fură, spune dacă a luat ceva și mulțumește cînd i se dau bomboane" (trei note); „Harnic este un copil care aduce mîncare de la complex, mătură în cameră și își șterge picioarele de noroi la grădiniță" (trei note) etc.

Tabelul 2

FRECVENȚA NOTELOR DETERMINATIVE (1 — 3)

| Variabilele *RG — NE* | Numărul notelor | | | | | | Total | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | % | 2 | % | 3 | % | | |
| Bun | 36 | 45,5 | 22 | 27,8 | 21 | 26,6 | 79 | 99,9 |
| Politicos | 14 | 16.2 | 51 | 59.3 | 21 | 24.4 | 86 | 99.9 |
| Respectuos | 13 | 28.8 | 32 | 71.1 | — | — | 45 | 99.9 |
| Sincer | 30 | 60.0 | 20 | 40.0 | — | — | 50 | 100— |
| Cinstit | 15 | 25.8 | 40 | 68.9 | 3 | 5.2 | 58 | 99.9 |
| Milos | 24 | 40.0 | 16 | 26.6 | 20 | 33.3 | 60 | 90.9 |
| Curajos | 43 | 64.1 | 24 | 35.8 | — | — | 67 | 99.9 |
| Harnic | 27 | 32.9 | 37 | 45.1 | 18 | 21.9 | 82 | 99.9 |
| Total | 22 | 38.3 | 242 | 45.9 | 63 | 15.7 | 527 | 99.9 |

Proporția cea mai scăzută o dețin verbalizările cu trei note la toate cele 8 variabile (15,7%). În ce privește verbalizările cu unadouă note nu se constată diferențe semnificative între proporții (38.3%) respectiv 45.9%). Dacă însă considerăm proporțiile separat pe variabile, numărul total cel mai ridicat de note este de 86 note la variabila *politicos*, de 82 note la variabila *harnic*, de 79 note la variabila *bun* și 60 note la variabila *milos*. Interesant este de observat că tocmai la aceste trei variabile (iar la celelalte **nu**) constatăm verbalizări a cîte trei note, în proporții semnificative: 26.6% la variabila „*bun*", 24,4% — la variabila „*politicos*" și 21,9% — la variabila „*harnic*"; 33,3% — la variabila *milos* (Tabelul 2).

c) **Particularitățile verbalizării comportamentelor și a trăsăturilor caracteriale.** Precizăm că exemple de verbalizări care prezintă aceste particularități, le găsim ilustrate la analiza datelor în funcție de primele două criterii. Identificarea lor se poate face fără dificultăți. Aici ne limităm la prezentarea cantitativă a datelor și la comentarea lor.

În ce privește verbalizarea comportamentelor *personalizate (CP)*, așa cum rezultă din *Tabelul 3*, proporții maxime prezintă variabilele: respectuos — 60%, sincer — 60%, curajos — 53,7% și harnic — 50,0%. Aceasta face ca proporțiile verbalizărilor de tipul trăsăturilor caracteriale (TC) să fie foarte scăzute în cazul celor patru variabile 12,1% — harnic, 12,0% — sincer; 8.8% — respectuos și 0% — curajos. Dar aceasta nu înseamnă că verbalizînd comportamente și aproape deloc trăsăturile caracteriale, copiii respectivi nu s-ar purta harnic, sincer, respectuos și curajos în viața de toate zilele, în relațiile lor cu cei mari și cu alți copii. Atîta doar că, interiorizarea acestor comportamente la nivelul de trăsături caracteriale este un proces complex și laborios, care nu se produce la toți copiii în chip egal.

Cu totul altfel se prezintă situația dacă ne referim la comportamentele nepersonalizate *(CN)* și la trăsăturile caracteriale *(TC)*. Însumînd proporțiile la aceste variabile obținem următoarele date procentuale: 79,3% (43.1% + 36.2%) — cinstit; 67.4% (45.3% + 22.1%) — politicos, 56.9% (31,6 + 25.3%) bun; 55,0% (30% + 25%) — milos. Semnificativ este faptul că în verbalizarea acestor

Tabelul 3

DISTRIBUȚIA VERBALIZĂRII COMPORTAMENTELOR (CP ȘI CN) ȘI A TRĂSĂTURILOR CARACTERIALE (TC)

| Variabilele *RG — NE* | Natura verbalizărilor | | | | | | Total | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | *CP* | % | *CN* | % | *TC* | % | | |
| Bun | 34 | 43.0 | 25 | 31.6 | 20 | 25.3 | 79 | 99.9 |
| Politicos | 28 | 32.5 | 39 | 45.3 | 19 | 22.1 | 86 | 99.9 |
| Respectuos | 27 | 60.0 | 14 | 31.1 | 4 | 8.8 | 45 | 99.9 |
| Sincer | 30 | 60.0 | 14 | 28.0 | 6 | 12.0 | 50 | 99.9 |
| Cinstit | 12 | 20.6 | 25 | 43.1 | 21 | 36.2 | 58 | 99.9 |
| Milos | 27 | 45.0 | 18 | 30.0 | 15 | 25.0 | 60 | 100 — |
| Curajos | 36 | 53.7 | 31 | 46.2 | — | — | 67 | 99.9 |
| Harnic | 41 | 50.0 | 31 | 37.8 | 10 | 12.1 | 82 | 99.9 |
| Total | 235 | 44.6 | 197 | 37.3 | 95 | 18.0 | 527 | 99.9 |

Tabelul 4

DISTRIBUȚIA VARIABILILOR PE NIVELURI EVOLUTIVE

| Variabilele RG — NE | Niveluri evolutive | | | | | | | | Total | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0 | % | 1 | % | 2 | % | 3 | % | | |
| Bun | — | — | 14 | 25,9 | 21 | 38.8 | 19 | 35.2 | 54 | 99.9 |
| Politicos | 5 | 9.2 | 17 | 31.5 | 20 | 37.0 | 12 | 22.2 | 54 | 99.9 |
| Respectuos | 21 | 38.8 | 18 | 33.3 | 11 | 20.4 | 4 | 7.4 | 54 | 99.9 |
| Sincer | 19 | 35.2 | 18 | 33.3 | 10 | 18.5 | 7 | 12.9 | 54 | 99.9 |
| Cinstit | 16 | 29.6 | 12 | 22.2 | 14 | 25.9 | 12 | 22·2 | 54 | 99.9 |
| Milos | 2 | 3.7 | 15 | 27.7 | 19 | 35.2 | 18 | 33.3 | 54 | 99.9 |
| Curajos | 10 | 18.5 | 24 | 44.4 | 20 | 37.0 | — | — | 54 | 99.9 |
| Harnic | — | — | 23 | 42.6 | 21 | 38.8 | 10 | 18.5 | 54 | 99.9 |
| Total | 73 | 16.9 | 141 | 32.6 | 136 | 31.4 | 82 | 19.1 | 432 | 99.9 |

variabile apar cîte două-trei note definitorii în cele mai ridicate proporții, comparativ cu celelalte variabile. Astfel, variabilele: *bun* prezintă 54,4%; *politicos* — 83.7%; *cinstit* — 74,1%; *milos* — 59,9% (vezi Tabelul 2).

Corelînd datele obținute prin aplicarea criteriilor doi și trei, vom vedea că aceste variabile se situează la cel mai ridicat nivel evolutiv (vezi Tabelul 4). Atît proporțiile numărului maxim de variabile (egal cu trei), cît și proporțiile trăsăturilor caracteriale sînt, în cazul acestor variabile, cele mai ridicate. Dacă analizăm proporția cotelor totalizate în Tabelul 3, observăm că verbalizarea comportamentelor personalizate, a celor nepersonalizate și a trăsăturilor caracteriale evoluează în ordine descrescîndă, marcată de cotele respective: 44,6% → 37,3% → 18,0%. Înseamnă că mai ușor se produce verbalizarea valorizată moral a comportamentelor decît a trăsăturilor caracteriale.

d) **Nivelurile evolutive ale variabilelor social-morale.** Operînd cu cel de-al patrulea criteriu și în funcție de grupele a cîte trei indicatori, am detașat, cu relativă aproximație, trei niveluri evolutive (Tabelul 4). O primă constatare se referă la proporția valorilor totalizate în cadrul fiecărui nivel în parte. Între primul și al doilea nivel diferențe semnificative nu se constată în privința proporțiilor procentuale (32.6%, respectiv 31,4%). Semnificative sînt însă deplasările ce se produc odată cu trecerea de la primul la cel de-a doilea nivel. Semnificativ este și faptul că în proporție de 16.9% (73 cazuri) copiii nu s-au putut pronunța nici într-un fel asupra comportamentelor și trăsăturilor social-morale respective. Cele mai ridicate cote la nivelul evolutiv 3, prezintă variabilele: bun — 35.2%; politicos — 22,2%; cinstit — 22,2%; milos — 33,3%; În schimb, la același nivel, cote foarte scăzute prezintă variabilele: respectuos — 7,4%, sincer — 12,9% și curajos, nu marchează nici un procent. Am încercat mai înainte să explicăm această situație încît nu mai revenim. Mai precizăm că variabilele care prezintă cote ridicate la nivelul trei, înregistrează și la nivelul doi valori ridicate. Acelea însă care au cote nesemnificative la nivelul evolutiv trei, prezintă cote semnificative la nivelul doi, cum este cazul variabilelor: curajos (37,0%), harnic (38.8%), respectuos (20.4%). Desigur, toate aceste date se cuvine să fie considerate ca avînd o valoare relativă. Aceasta, întrucît, efectivul subiecților nu este suficient de reprezentativ din punct de vedere statistic, iar procedeul întrebărilor adresate copiilor, probabil că nu a permis să pună în valoare întreaga lor experiență cognitivă. Cu toate acestea considerăm că la nivelul unor grupe preșcolare cu un efectiv de 25—30 de copii, astfel de investigații sînt utile și necesare, deoarece îi permit educatoarei să dobîndească informația de care are nevoie, ca să știe cum să acționeze, la modul individualizat/ diferențiat, în vederea realizării cu maximă eficiență, a obiectivelor educației social-morale a copiilor. Evident, pentru verificarea încrucișată a validității și fidelității rezultatelor, educatoarea va putea aplica și alte tehnici de cercetare. Avem în vedere tehnica *întrebărilor proiective*, aplicarea în scopuri psihodiagnostice a *lecturilor după imagini*, prezentarea unor seturi de *imagini picturale* cu un conținut care se pretează la evaluări social-morale etc. Dar toate aceste aspecte nu formează obiectul cercetării de față, deși în grădinița noastră s-a dezbătut în colectivul didactic, într-un cadru mai larg, meteodologia investigației psihopedagogice în domeniul social-moral și în viitor ne propunem să pășim și în această direcție.

## BIBLIOGRAFIE


Berge A., *Copilul dificil*. E.D.P., București 1972.

Chateau, J. *Dezvoltarea din punct de vedere social a copilului*, în „Psihologia procesului educațional" (red. J. R. Davitz și S. Ball). E.D.P., București, 1978, p. 221 — 255.

Piaget, J., *Psihologie și pedagogie*, E.D.P., București, 1972.

Ricks, D. F., *Personalitate și educație*. În Davitz, J.R. și Ball, S., *Psihologia procesului educațional*, E.D.P., București, 1978, p. 317—344.

Rudică, T., *Eu și celălalt. De la poziție ego centrică la poziție altruistă*, Editura Junimea, 1979.

Skinner, B. F., *Revoluția științifică a învățămîntului*, E.D.P., București, 1971.

Zweig, Șt., *Secret arzător*, E.P.L.U., București 1966.

Bogdan, T., *Probleme de psihologie judiciară*, Editura științifică, București, 1973.

# Necesităţi

# în direcţia dezvoltării psihofizice a copilului

# care intră în clasa I

Înv. emerit GH. SIRETEANU
Iaşi

**ŞCOALA — ca subsistem al sistemului social — este tot mai mult solicitată să contribuie la pregătirea tinerelor generaţii pentru o viaţă participativă în înfăptuirea marilor obiective ale socialismului din ţara noastră. Viitorii iniţiatori şi realizatori ai transformărilor impuse de progresele ştiinţei şi tehnicii trebuie să fie oameni cu o largă deschidere spre cunoaştere şi acţiune. Pentru realizarea acestei sarcini şcoala trebuie „să ofere tineretului cunoştinţele cele mai înaintate, tot ce e mai nou şi important în gîndirea şi cunoaşterea umană"[1]. În această viziune a făuririi omului de tip nou asigurarea şcolarizării tuturor copiilor în condiţii normale şi de egalizare a şanselor capătă o importanţă primordială.**

Pregătirea psihofizică a copilului pentru clasa I se înscrie printre priorităţile acţiunii educaţionale menită să asigure dezvoltarea multilaterală a personalităţii viitorilor cetăţeni ai patriei noastre. Acţiunea este deosebit de complexă. În cele ce urmează ne vom referi la două probleme: *pregătirea afectivă* şi *pregătirea pentru învăţarea de tip şcolar.*

## 1. PREGĂTIREA AFECTIVĂ

Lumea copilului de 5—6 ani este încă dominată de stări afective foarte puternice provocate de relaţiile cu obiectele din jur şi de mediul social, în care cel familial ocupă un loc special. În mediul său de viaţă, copilul desfăşoară o activitatea personală „care este un mod al său de a fi, normal, natural"[2] şi care se manifestă nu numai în relaţiile cu cei din jur, ci şi cu obiectele pe care le foloseşte conform cu necesităţile sale, cu nevoia sa de a le domina şi cu puterea de a le manipula. „Obiectul nu este conceput *în sine*, cu existenţa şi calităţile proprii, ci numai în funcţie în care copilul este legat de el"[3]. Această atitudine a copilului care îşi are originea în experienţa limitată a înţelegerii lumii înconjurătoare explică egocentrismul din comportamentul său. Lui trebuie să i se supună atît obiectele cît şi persoanele. În relaţia dintre stimul şi reacţie, cumpăna înclină de obicei în favoarea reacţiei, care poate avea intensităţi care să modifice stările fiziologice normale.

Grădiniţa, cu tot efortul de a păstra specificul activităţii din familie, modifică totuşi condiţiile de reacţie ale copilului, încadrîndu-l într-o activitate cu caracter organizat şi orientată spre un anumit scop. Copilul este lăsat să se manifeste liber, dar în cadrul unei anumite activităţi. În clasa I se urmăreşte să se asigure posibilitatea de manifestare, după dorinţă, prin orele rezervate activităţii la liberă alegere. Atît învăţămîntul preşcolar, cît şi, mai ales, cel primar nu pot sta la dispoziţia liberei manifestări a copiilor, întrucît învăţarea are caracter planificat, ceea ce înseamnă realizarea unor sarcini, într-un timp determinat. Se conturează o primă cerinţă: *deprinderea copilului cu amînarea reacţiilor de răspuns la solicitările mediului natural şi social.* Această inhibare a tendinţei de dominare a fost numită *„al doilea înţărcat"*[4].

Este necesar să se manifeste multă înţelegere ca suportul afectiv al activităţilor să nu dispară brusc, întrucît „noutatea nu constă pentru el atît în faptul adaptării la un al doilea mediu, cît în faptul că acest al doilea mediu îl modifică destul de brutal pe primul"[5], *fapt ce poate avea urmări negative asupra* atitudinii copilului faţă de activitatea şcolară.

Jocul, formă specifică de activitate în învăţămîntul preşcolar, oferă posibilitatea şi obligă la cooperare. De aici necesitatea ca jocul, inclusiv cel didactic, să fie practicat mai mult în învăţămîntul primar. În special jocul cu reguli oferă largi posibilităţi de cooperare, contribuind la dezvoltarea conştiinţei de grup şi la formarea opiniei colective. Pentru dezvoltarea relaţiilor de cooperare este necesar ca sarcinile trasate, fie ele şi în activitatea de joc, să ofere posibilitatea de acţiune pentru toţi membrii grupului. În

[1] Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntare la Congresul educaţiei şi învăţămîntului*, Editura politică, Bucureşti, 1980, p. 13.
[2] A. Ferriere, *Şcoala activă*, Bucureşti, E.D.P., 1973, p. 79.
[3] Rose Vincent, *Cunoaşterea copilului*, Bucureşti, E.D.P., 1972, p. 45
*Op. cit.*, p. 60.
[4] Paul A. Osterrieth, *Introducere în psihologia copilului*, Bucureşti, E.D.P., 1976, p. 112.

felul acesta se formează așa-numitul „tonus" al activității cu efecte pozitive asupra încrederii în forțele proprii și curajului în acțiune. Copiii care rămîn neantrenați, care sînt neglijați, devin timizi, se izolează și manifestă teamă nejustificată față de activitate. Aceste stări pot să apară atunci cînd „este nevoie de angajarea unor rezerve de energie... iar solicitarea se transformă în suprasolicitare" La vîrsta de 5—10 ani se manifestă puternic sentimentul de grup. Posibilitatea fiecărui copil de a efectua activitatea pe care o desfășoară grupul din care face parte reprezintă un fel de garanție a securității sale. Dimpotrivă, lipsa de colaborare cu alții în cadrul unei activități naște stări de neliniște care pot îmbrăca manifestări violente, cu repercursiuni asupra posibilității de încadrare în activitatea de învățare din învățămîntul primar.

O importantă contribuție la dezvoltarea relațiilor de cooperare o pot aduce activitățile din cadrul organizației Șoimii patriei. S-a conturat astfel a doua cerință: *formarea și dezvoltarea relațiilor de cooperare între copii.*

Organizarea și desfășurarea activităților pregătitoare pentru școala obligatorie trebuie să țină seama de trăsătura principală a copilului contemporan. „Prima însușire a elevului din școala contemporană — zice Wincenty Okoń, — este spiritul său activ"[7]. Cantitatea imensă de imagini pusă la dispoziția copilului de televiziune, cărți și reviste, îl obligă pe acesta la înregistrări și reacții mărindu-i considerabil mobilitatea spirituală. Reacțiile sale sînt încă de natură afectivă, copilul poate să rîdă sau să plîngă după cum le simte. Stările afective pot angaja copilul într-o activitate sau pot să-l îndepărteze. În ultimul caz, nevoia de activitate va căuta împliniri în afara activității pe care școala i-o oferă. Deocamdată, „jocul este un instrument de afirmare a eului"[8] și puntea de trecere spre muncă, întrucît, spre 6 ani, se observă că „în joc, copilul caută deja dificilul: el se verifică în fața obstacolului"[9], ceea ce reprezintă germenii muncii, adică ai acelei activități care, prin efort, trebuie să ajungă la un anumit rezultat. „Un copil mic manifestă mare curiozitate și o mare bucurie atunci cînd începe să învețe"[10], dar „munca bucurie" — cum o numește autorul citat — se poate transforma în „muncă impusă", cu efecte nedorite pentru randamentul activității școlare. Se desprindea de aici a treia cerință: *activitățile organizate cu copiii să se bazeze pe participarea afectivă și pe formarea spiritului de investigație.*

Aceste cîteva cerințe și altele care n-au fost arătate aici fac posibilă acomodarea fără praguri la activitatea învățămîntului primar.

## 2. PREGĂTIREA PENTRU ACTIVITATEA DE ÎNVĂȚARE DE TIP ȘCOLAR

Poate este impropriu zis pregătirea pentru activitatea de învățare de tip școlar, pentru că o activitate de învățare are loc și în învățămîntul preșcolar. Programele în vigoare sînt foarte pretențioase și implică o activitate complexă care se referă la toate procesele și capacitățile solicitate în învățarea de tip școlar. Aici nu va putea fi vorba de toate. Ne oprim la cîteva.

a) **Descentralizarea în relațiile dintre subiectul cunoscător și obiectul supus cunoașterii.** Am arătat că în contactul copilului cu obiectele supuse manipulării și deci și cunoașterii el extinde dorințele sale asupra lor, putîndule modifica atribute care au o existență reală în afară de cea a subiectului. Treptat, copilul trebuie să-și dea seama și să accepte existența obiectelor așa cum se prezintă ele, chiar dacă nu fac plăcere sau nu pot fi manipulate. Descentralizarea subiectului de obiectul cunoașterii implică obiectivarea percepțiilor și formarea reprezentărilor. Copilul trebuie să recunoască existența obiectelor și a însușirilor lor și că însușirile nu există în afara obiectelor, să stabilească relații între obiecte, deocamdată de la particular la particular. De aici necesitatea contactului nemijlocit al copilului cu obiectele, deoarece „copilul nu raționează logic decît în măsura în care poate manipula obiectele la care se aplică raționamentul său" care rămîne stabil legat de acțiunea particulară și nu poate fi „transferat dintr-un domeniu în altul"[11]. Deși imaginea formată prin perceperea obiectelor rămîne particulară, treptat se trece de la „imagini reproducătoare la imagini anticipatoare, care imaginează mișcări sau transformări, cît și rezultatele acestora, fără ca subiectul să fi asistat mai întîi la realizarea lor"[12]. Această posibilitate înlesnește *acumularea reprezentărilor* necesare învățării organizate.

b) **Dezvoltarea posibilității de a face grupări.** Gruparea este o operație logică elementară care stă însă la baza clasificărilor și mai tîrziu a gîndirii sistemice. La nivelul învățămîntului preșcolar și al clasei I, exercițiile de grupare se realizează cu ajutorul trusei de figuri geometrice cunoscute sub numele de logi. Pentru a face grupări pe unul sau mai multe atribute, este necesar ca să se poată percepe obiectele, să se facă deosebirea dintre însușiri comune și particulare, să se

[6] Edith Ockell, *Cît poate fi solicitat copilul în procesul pedagogic*, București, E.D.P., 1976, p. 13.
[7] Wincenty Okoń, *Învățămîntul problematizat în școala contemporană*, București, E.D.P., 1978, p. 13.
[8] Maurice Debesse (sub red.), *Psihologia copilului*, București, E.D.P., 1970, p. 166.
[9] *Ibidem*, p. 178.
[10] *Op. cit.*, p. 67 și 69.
[11] Paul A. Osterrieth, *Op. cit.*, p. 126.
[12] Jean Piaget, Barbel Inhelder, *Psihologia copilului*, București, E.D.P., p. 60.

poată face o selecție a criteriilor după care se face gruparea. Aceste exerciții simple vor ajuta mai tîrziu la folosirea unor criterii diferite în clasificarea acelorași obiecte sau a aceluiași corp de cunoștințe. „Într-un corp de noțiuni — zice J. Piaget — raporturile se păstrează și se consolidează chiar cu fiecare adăugire de fapte sau principii"[13]. Tocmai această posibilitate de a se păstra niște legături constante face posibilă dobîndirea de cunoștințe organizate în sisteme deschise care se restructurează neîncetat. Astfel cuvintele pot desemna obiecte de îmbrăcăminte, mobilier, mijloace de transport etc., sau pot fi cuvinte care arată nume de persoane sau care țin locul numelor de persoane. *Exercițiile de grupare care formează obiectul multor activități* din grădiniță și învățămîntul primar pot să se bazeze atît pe *reunirea individuală în clase, considerați ca echivalenți, cît și pe relațiile asimetrice care exprimă diferențele lor* [14] cum ar fi jocul diferențelor ș.a.

c) **Transformarea acțiunilor în operații.** Stadiul de dezvoltare dinaintea învățămîntului primar este numit preoperatoriu, iar următorul al operațiilor concrete. „Din intuitivă gîndirea devine operativă prin gruparea într-un ansamblu a raporturilor intuitive considerate izolat"[15]. Teoria modernă a învățării susține că învățarea conceptelor se produce printr-o acțiune externă efectuată cu obiecte care se dematerializează pînă la rămînerea în minte a ideii, a conceptului. Acțiunea este exterioară, iar operația este mintală. Atît învățămîntul preșcolar, cît și cel primar trebuie să ofere copiilor posibilitatea de a înfăptui acest proces. De aceea au o serie de activități comune cum ar fi învățarea prin joc și prin acțiunea cu obiecte. Nu este ușor a conduce pe copilul de 5—6 ani să înțeleagă sensul și scopul acțiunii, acțiune ce va asigura succesul în învățarea de tip algoritmic specifică învățămîntului primar. Și în jocul didactic și în acțiunea cu obiecte „orientarea gîndirii rămîne încă esențial concretă... dar un concret mai puțin imediat, mai desprins de percepția directă"[16]. *În privința interiorizării acțiunii cu obiecte, copiii din cele două trepte de învățămînt se diferențiază foarte mult, de unde apare necesitatea tratării diferențiate mergînd pînă la individualizare a activității.*

d) **Dezvoltarea exprimării verbale.** Datorită gîndirii concrete, copilul preșcolar, și în unele cazuri și multă vreme în învățămîntul primar, gîndește cu obiecte individualizate. Cercetările arată că la 7 ani 61,7% din fondul de cuvinte îl constituie substantivele, 19% verbele, 5% adverbele și 5% alte părți de vorbire[17]. Este interesant de reținut că la copilul normal conjuncțiile sînt mult folosite, în special conjuncția „și". Plecînd de la această constatare, înseamnă că există posibilitatea percepției relațiilor dintre cuvintele unui enunț, ceea ce asigură exprimarea corectă. Se pare că în practica didactică, atît în învățămîntul preșcolar, cît și în cel primar, se pune accent mai mult pe îmbogățirea și precizarea vocabularului și mai puțin pe dirijarea spre sesizarea relațiilor dintre cuvintele unui enunț. Sesizarea relațiilor are două urmări pozitive: prima că asigură corectitudinea construcției, inclusiv a folosirii corecte a formelor flexionare, a doua că „prin concretizarea noțiunilor copiii își întăresc notele definitorii și prin aceasta se conturează sfera noțiunii"[18], ceea ce asigură folosirea corectă a cuvintelor în exprimarea curentă.

Altă direcție de dezvoltare a limbajului o constituie dezvoltarea elementelor gîndirii logice, conceptuale. În faza premergătoare, gîndirea concretă bazată pe inteligența senzorio-motorie „nu urmărește decît o adaptare practică, adică succesul sau utilizarea, în timp ce gîndirea conceptuală tinde la cunoaștere"[19]. Ea se realizează tot prin acțiuni cu obiecte din care copiii să înțeleagă succesiunea momentelor unei acțiuni, scrierea unor obiecte sau grupe de obiecte, elemente rezultate din comparația unor obiecte etc.

Problema dezvoltării limbajului este cea mai complexă, datorită și numeroaselor deficiențe care se întîlnesc chiar la copiii normal dezvoltați intelectual. După N.A. Nikașina, la clasa I tulburările de limbaj cuprind pînă la 19 la sută din eșantionul cercetat, după E. Verza, 13 la sută. Oricum, ele există, iar învățămîntul preșcolar are greaua sarcină de a contribui la remedierea lor.

Învățămîntul primar, evident, ar dori să primească copii care să se exprime ușor și corect, care să poată face grupări, să poată transforma cu ușurință operațiile în acțiuni, într-un cuvînt să nu prezinte greutăți în activitatea de învățare. Dar, copiii sînt individualizați și ca atare trebuie acceptați așa cum sînt. Colaborarea dintre cele două trepte de învățămînt este spre binele copiilor și satisfacția educatorilor.

---

[13] Jean Piaget, *Psihologia inteligenței*, București, Editura științifică, 1963, p. 90.
[14] Jean Piaget, *Psihologia inteligenței*, București, Editura științifică, 1963, p. 94
[15] Paul A. Osterrieth, *Op. cit.*, p. 125.
[16] *Ibidem*, p. 114.
[17] Emil Verza, *Conduita verbală a școlarului mic*, București, E.D.P., 1973, p. 74.
[18] P. Pufan, *General și particular în gîndirea copiilor*, București, E.D.P., 1968, p. 29.
[19] Jean Piaget, *Construirea realului la copil*, București, E.D.P., 1976, p. 295.

# Dezvoltarea gîndirii creatoare a elevilor, prin lecţiile de limbă română*

Înv. EVA VIŞU
Şcoala generală nr. 144 — Bucureşti

**PROCESUL DE CUNOAŞTERE, cel mai intens solicitat de complexitatea vieţii moderne, este gîndirea.**

Exerciţiile de analiză, sinteză, generalizare îi ajută pe elevi în descoperirea unor noţiuni, în elaborarea unor definiţii, ca de exemplu:

— exerciţii de introducere a noţiunilor cu sferă restrînsă în sfera mai largă a altor noţiuni (exemplu, subiectul este parte principală de propoziţie);

— exerciţii de grupare (clasificare) a noţiunilor pe baza unor însuşiri esenţiale, specifice, comune (exemplu: găsiţi pentru următoarele substantive cît mai multe adjective potrivite: apă, muncitor, ghiocel);

— exerciţii de stabilire a diverselor raporturi, de pildă raportul cauză-efect. Exemplu: condiţiile climaterice din ţara noastră — cauză a plecării păsărilor călătoare (după lecţiile „A sosit toamna", „Toamna", „Plecarea păsărilor călătoare" — clasa a II-a).

Pentru a dezvolta gîndirea elevilor, de o deosebită importanţă este şi comparaţia, cu ajutorul căreia se stabilesc asemănările şi deosebirile dintre obiecte. Pe baza comparaţiei se poate realiza apoi sistematizarea şi generalizarea materialului, care presupun un mare efort de gîndire. Generalizarea este în strînsă legătură cu abstractizarea.

Asemenea situaţii le-am realizat prin opunerea faptelor de limbă. Am scris pe tablă propoziţiile:

*Elevul* învaţă bine. Ionel este *elecul* cel mai silitor. *Iarna* a sosit. *Iarna* pămîntul este acoperit cu zăpadă. Unu plus unu este egal cu *doi*. *Doi* este mai mult decît unu.

Analizînd funcţia sintactică a cuvintelor subliniate, elevii au ajuns la concluzia că unul şi acelaşi cuvînt, cu aceeaşi formă structurală, în funcţie de raporturile sale cu alte cuvinte din propoziţie, capătă cînd funcţia de subiect, cînd de complement sau nume predicativ.

La dezvoltarea gîndirii elevilor contribuie, de asemenea, într-o mare măsură, şi exerciţiile pe care le fac pentru a stabili legătur corecte între obiecte şi fenomene, pe calea judecăţilor şi raţionamentelor. La lecţiile de citire intervin cu întrebări ca: „De ce textul are acest titlu? Ce titlu i s-ar mai putea da? Exemplul cărui personaj vreţi să-l urmaţi? De ce? În colectivul clasei am putea găsi elevi pe care să-i asemănăm cu unele personaje din lecţie?" etc.

O cale deosebit de folositoare pentru dezvoltarea gîndirii elevilor o constituie aplicarea în practică a cunoştinţelor însuşite. Aceasta presupune stimularea unor procese superioare de gîndire (prelucrarea mintală, rezumarea, ordonarea, selectarea ş.a.m.d.) dar şi a creativităţii elevilor.

La orele de citire, dacă cerem elevilor doar să asculte şi să citească, nivelul activităţii depuse de ei este foarte scăzut. De aceea caut şi însoţesc ascultarea şi cu alte activităţi ca: sublinierea unor idei, a unor cuvinte sau a expresiilor frumoase; scoaterea ideilor principale din anumite fragmente; înlocuirea unor cuvinte cu sinonimele lor; folosirea unor cuvinte în diferite contexte etc.

La dezvoltarea gîndirii logice contribuie, în mare măsură, lecţiile de compunere. Deprinderea de elaborare şi redactare a compunerilor se consolidează în timp, treptat. Ele sînt pregătite prin întreaga muncă desfăşurată în lecţiile de citit-scris, gramatică, citire, dezvoltarea vorbirii şi lectură, în care elevii îşi precizează şi îmbogăţesc vocabularul, învaţă să lege cuvintele în propoziţii cu înţeles, se obişnuiesc să îmbine propoziţiile într-o vorbire coerentă, armonioasă.

Încă din clasa I, pe baza unor cuvinte date, am cerut elevilor să formeze propoziţii cît mai frumoase. De exemplu, le-am dat cuvintele: străluceşte, senin, adie, ciripesc, cerîndu-le să formeze propoziţii din două, trei, sau mai multe cuvinte.

În clasa a II-a am complicat exerciţiul, introducînd primele elemente ale creativităţii. Le-am scris pe tablă o propoziţie simplă „Soarele străluceşte", cerîndu-le s-o dezvolte în aşa fel, încît să fie mai frumoasă. *Pe cer* străluceşte soarele. Pe cerul *senin* străluceşte soarele *arzător* etc.

În vederea angajării elevilor sub raport intelectual într-o activitate creatoare am inclus, în orele de compunere, o serie de exerciţii, cum ar fi:

— Refaceţi propoziţiile de mai jos, încît să se înlăture folosirea repetată a cuvîntului

* Fragment din lucrarea de gradul I *Contribuţia lecţiilor de limba română la dezvoltarea capacităţilor intelectuale ale elevilor*. Conducătorul lucrării prof. Anica Vlăduţ, Liceul pedagogic — Bucureşti.

elevii (clasa a III-a): „Elevii rezolvă o problemă de aritmetică. Elevii o judecă. Problema este grea, dar elevii se descurcă. Atenția elevilor îi ajută să-și facă planul rezolvării. Rezultatul problemei elevilor este bun".

— Refaceți propozițiile de mai jos punînd punctele la locul potrivit (clasa a II-a): „Gerul și-a pierdut puterea pe cerul senin s-a ivit soarele zăpada se topește apa pătrunde adînc în pămînt acolo se trezește din somn ghiocelul el este o floare gingașă a sosit primăvara veniți afară".

— Așezați cuvintele din propozițiile de mai jos în ordinea lor firească formînd propoziții cu înțeles (clasa a IV-a): „flămîndă caută o vulpe mîncare îi veni de pește miros pe drum un car auzi la marginea moartă se lungi drumului se prefăcu o luă pește bucuros peste o aruncă țăranul".

Aceste exerciții îi ajută pe elevi să-și ordoneze gîndirea și să-și regleze exprimarea în funcție de cursul gîndirii.

Trecerea unui dialog în povestire și invers necesită o gîndire și mai profundă. Ca să le ușurez sarcina transformării unui text în dialog am procedat în felul următor:

Am întocmit o compunere colectivă pe baza unui tablou: „Ionel s-a întors de la școală. Mama l-a așteptat. L-a întrebat dacă a răspuns. Ionel i-a spus că a răspuns la geografie. Mama l-a întrebat ce notă a primit".

Apoi am împărțit rolurile: un băiat juca rolul lui Ionel, o fetiță rolul mamei, un alt elev rolul autorului. Dialogul lor a fost scris pe tablă. „Ionel s-a întors de la școală. Mama l-a așteptat. L-a întrebat:

— Ai răspuns, Ionele?

— Da, am răspuns la geografie.

— Ce notă ai luat?

— Am luat nota zece.

În ora următoare, le-am cerut ca, prin analogie, să transforme ei un text în dialog. Le-am atras atenția că vorbesc mai multe persoane.

— Compunerile după tablou se folosesc mult în clasele I și a II-a, cînd gîndirea copilului are un caracter pronunțat intuitiv. Ele pot fi folosite și în clasele mai mari, dar în așa fel încît să nu constituie o simplă constatare a acțiunilor reflectate de tablou, ci să solicite un mare efort de imaginație și de gîndire, să contribuie la dezvoltarea spiritului de observație.

În clasa a IV-a, la întocmirea compunerilor după tablou, le-am dat mai multă libertate, nu i-am îngrădit cu un plan sau cu prea multe discuții în jurul tabloului.

Iată de exemplu, cum am procedat la întocmirea compunerii „Mircea a întîrziat".

Am arătat copiilor un desen, reprezentînd un băiat căzut în mijlocul străzii.

Elevii au constatat ce s-a întîmplat: Mircea a căzut. Cărțile, caietele s-au împrăștiat pe stradă. Noroc că nu era nici o mașină în apropiere.

Le-am cerut să-și imagineze din ce cauză a căzut Mircea și care a fost urmarea faptei sale. Varietatea compunerilor a dovedit că elevii pot să găsească soluții interesante dacă subiectul compunerii este luat din viața de zi cu zi. Iată cum și-a imaginat elevul D.M. această întîmplare:

„Mircea e colegul meu.

Într-o seară s-a uitat pînă tîrziu la programul transmis prin televizor. A doua zi, de dimineață, abia s-a trezit. A mîncat în grabă. Nici ghiozdanul nu și l-a închis bine. A început să alerge spre școală. Voia să ajungă la timp. Nu se uita nici la stînga, nici la dreapta. În mijlocul străzii, călcînd pe propriile șireturi, pe care uitase să le lege, a căzut. Cărțile, caietele s-au împrăștiat. Noroc că nu era nici o mașină în apropiere. Putea să se întîmple un accident. Așa s-a ales doar cu spaima și cu genunchiul lovit. La școală însă a întîrziat. A deranjat clasa și a întrerupt lecția. Nu știa cum să strecoare la locul său.

Și el, și noi, colegii lui, am învățat din această întîmplare: Programul zilei propus de învățătoare trebuie respectat.

„Cine se culcă la timp, se trezește devreme". „Graba strică treaba". „Nu-i de glumit cu strada".

Desigur că la întocmirea compunerii un rol important l-a jucat nu numai tabloul, care a declanșat variația, nu numai imaginația, ci și experiența de viață a copilului.

Lecțiile de limba română, prin natura, structura și conținutul lor variat, contribuie la formarea unei gîndiri creatoare, la angajarea conștientă a copilului în procesul formării propriei sale personalități.

## STUDII ȘI CONSULTAȚII METODICE

CULEGEREA de studii și articole cu titlul „Probleme privind lecția de limbă și literatură" — editată de Inspectoratul școlar Bacău și Casa personalului didactic, este o mărturie a activității susținute, atît la catedră, cît și în domeniul cercetării științifice, a profesorilor de limba și literatura română din județ. Aceasta este oferită de un colectiv de cadre didactice, care își practică meseria cu un deosebit simț de răspundere și dăruire: Marin Cosmescu (profesor emerit), Stela Constandache, Stan Ghena, Liviu Chiscop, Ioan Neacșu, Gheorghe Movilă, Maria Pop, Eugen Bulboa, că și Tatiana Galan.

Studiul cuprinde consultații metodice privind lecția de literatură în învățămîntul gimnazial și în liceu și este compartimentat în două părți: prima propune soluții pentru lecția de literatură din liceu, cu referiri la planificarea, organizarea și desfășurarea acesteia (urmate de anexe cu: lecții în sistem, comentarii și analize literare, bibliografii tematice și lecții de sinteză); partea a II-a este raportată la activitatea profesorului de literatură în clasele gimnaziale, cu referiri speciale la lectura preadolescentului. Ultima parte a lucrării constă în opinii referitoare la organizarea și funcționalitatea cabinetului de limba și literatura română, care oferă cadrul adecvat desfășurării activității profesorului și a elevilor, îndreptată spre însușirea și cultivarea limbii române, spre cunoașterea și prețuirea literaturii naționale.

Prof. ELENA CAVALERU

# Evaluarea compunerilor prin discutarea lor, însoțită de precizări critice în colectivul clasei*

Înv. CECILIA PARASCHIVESCU
Școala generală nr. 206 — București

**IMPLICAREA ELEVILOR cît mai mult în complexitatea procesului de învățămînt, transformarea lor din obiecte ale acțiunii educaționale, în subiecte ale acesteia, conduce la utilizarea metodelor active care tind să sprijine pe elev să descopere el însuși cunoștințele de care are nevoie pentru a rezolva o sarcină care îi este dată.**

**Discutarea critică a compunerilor în cadrul colectivului clasei contribuie într-o măsură însemnată la formarea deprinderilor elevilor din învățămîntul primar de a alcătui compuneri frumoase. Arătarea lipsurilor unor compuneri, relevarea părților pozitive ale altora, menționarea unor expresii frumoase, plastice, a stilului unor lucrări, constituie modele și îndreptare de lucru pentru compunerile viitoare.**

Discutarea și analizarea compunerilor, citirea celor mai bune compuneri constituie un procedeu care stimulează atenția și interesul elevilor. Aceasta nu poate fi făcută decît pentru un număr mic de lucrări tipice (una pînă la 4 lucrări) considerate ca foarte bune, mijlocii și slabe. Trebuie discutată fiecare parte a compunerii dacă corespunde cu tema dată, dacă este corectă construcția frazelor, dacă nu s-au făcut greșeli de ortografie etc.

Pentru a-i pune pe elevi în situația de a vedea greșelile ce le-au făcut și pentru a le dezvolta simțul critic, i-am obișnuit să citească compunerea, iar ceilalți să-și spună părerea în legătură cu aceasta. Ce urmărim?

În primul rînd dacă elevul a tratat corect subiectul dat, dacă l-a înțeles. Apoi:

— dacă lucrarea este proporționată sau nu
— dacă are toate părțile componente (introducere, cuprins, încheiere) și dacă sînt armonios structurate;
— dacă are un vocabular adecvat, bogat, corect;
— dacă a folosit expresii deosebite, proverbe, zicători;
— dacă a construit propozițiile și frazele corect — cu predicate;
— dacă a folosit corect timpul verbelor;
— dacă s-a exprimat limpede, curgător.

Avînd alături pe învățător, elevul care citește lucrarea va fi urmărit cu atenție de colegi, iar lucrarea va fi analizată și apreciată după criteriile enunțate mai sus.

Pentru a forma elevilor deprinderea de a aprecia o compunere, am scris pe un carton cu litere mai mari criteriile de apreciere și la fiecare oră de compunere îl afișez în fața elevilor, care urmăresc și confruntă cele afișate cu lucrarea ascultată.

Procedînd astfel am activizat clasa, am suscitat interesul elevilor pentru compunerea citită, dar mai ales pentru apreciere și autoapreciere.

Aducînd elevul la catedră, am avut și avantajul că, în același timp, verificam și eu mai multe aspecte:

— așezarea corectă în pagină;
— ortografia corectă;
— folosirea potrivită a semnelor de punctuație;
— aspectul grafic al lucrării.

Nu am omis niciodată aprecierile asupra lucrărilor, sublinierea notei personale, a unui vocabular bogat, și nici contrariul acestora.

Discuțiile pe marginea compunerilor au dus la dezvoltarea exprimării elevilor, la formarea unei atitudini corecte, pline de răspundere față de îndatoririle lor.

Uneori, pentru evaluarea compunerilor am folosit următorul procedeu: am dat ca sarcină elevului chemat la catedră să citească mai întîi compunerea în întregime, după care am adresat cîteva întrebări generale clasei:

— Ce puteți spune voi în legătură cu această compunere? Ce v-a plăcut mai mult, în mod deosebit din ea și de ce? Apoi am cerut elevului de la catedră să citească prima propoziție. A urmat o întrebare adresată clasei:

— Ce puteți spune despre această idee și modul cum a fost ea redată? Elevii au sesizat corectitudinea alcătuirii propoziției, utilizarea corespunzătoare a unor expresii sau logica ideii (sau lipsa de logică). În unele cazuri ei au venit chiar cu propuneri de formulări noi.

În felul acesta lucrarea este analizată frază cu frază integral, după citirea ei în întregime, în prealabil. Dacă timpul nu a permis acest lucru, am analizat doar parțial

* Fragment din lucrarea de gradul I, cu același titlu. Conducătorul lucrării: prof. Cornelia Stoica, Liceul pedagogic — București

compunerea frază cu frază, oprindu-mă după primele propoziţiuni (fraze) recitite şi analizate din punct de vedere al exprimării.

Acest procedeu a activizat clasa, contribuind la antrenarea elevilor în aprecieri şi autoaprecieri asupra modului şi formei de realizare a compunerilor, la dezvoltarea simţului artistic, a spiritului de observaţie, a atitudinii critice.

Dar pentru a asigura controlul periodic — şi aprecierea corespunzătoare — a lucrărilor tuturor elevilor a fost necesară verificarea de către mine, acasă, a caietelor de compunenere. Greşelile de ortografie şi punctuaţie le-am corectat „pe loc", cele de logică prin sublinierea părţii (propoziţiei), respective, însoţită de un semn de întrebare alături (sau pe margine), iar cele de exprimare prin tăierea cuvintelor nepotrivite şi înlocuirea lor cu cele potrivite. În afara acestor corecturi, în multe cazuri am făcut la sfîrşitul compunerii cîteva aprecieri asupra aportului personal al elevilor. După corectarea tuturor lucrărilor, am notat în fişa individuală a fiecărui elev greşelile tipice făcute de acesta.

Fişele individuale ale elevilor servesc la urmărirea progresului pe care îl realizează treptat fiecare elev, în parte, permiţînd desfăşurarea unei activităţi diferenţiate cu elevii în cadrul orelor de compunere şi oferind un bogat material de discutat în clasă pentru corectarea unor greşeli.

Varietatea tipurilor de compuneri şi folosirea acestora în mod judicios în raport cu vîrsta permite elevilor, către sfîrşitul învăţămîntului primar, să alcătuiască compuneri libere din care să elimine uniformitatea, în care să-şi exprime capacităţile creatoare, imaginaţia, inventivitatea.

# Sporirea caracterului activ şi practic-aplicativ al însuşirii noţiunilor de geometrie la clasele I—IV*

Înv. MARICICA TUDOR
Şcoala generală nr. 156, Bucureşti

**SPIRITUL ÎNNOITOR ce a revoluţionat matematica m-a determinat să mă opresc asupra geometriei, nu atît ca să caut noul, domeniul fiind explorat de multă vreme, cît să găsesc unele căi de abordare a cunoştinţelor pe baza teoriei mulţimilor.**

Referitor la **segmente de dreapta:**

Pentru a se testa spiritul de observaţie şi capacitatea de înţelegere a elevilor am dat o probă ce se realizează pe secvenţe (cu dificultăţi eşalonate gradat), care se expun pe tablă succesiv, cu pauze, pentru ca fiecare elev să le poată completa. Răspunsurile au fost date pe fişe, individual.

Materialele au rămas expuse pe tablă pînă la sfîrşitul orei, pentru ca elevii să le consulte, şi să corecteze răspunsurile greşit date cu o altă culoare (autocontrol).

Pe tablă, au apărut, pe rînd, următoarele secvenţe. (fig. 1);

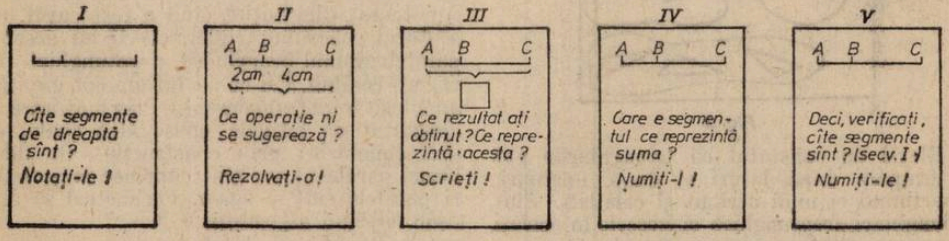
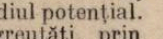



Fig. 1

Un test asemănător se poate da şi la începutul capitolului, pentru a se verifica gradul de dezvoltare a gîndirii creatoare a elevilor, a spiritului de observaţie, în stadiul potenţial.

Elevii care au întîmpinat greutăţi, prin muncă individuală diferenţiată au fost ajutaţi să înţeleagă şi să se integreze în colectiv.

S-a pornit de la operaţii simple cu segmente de dreaptă, practic.

Testul se poate repeta, la sfîrşit, cu 3 segmente de dreaptă 

Se pune întrebarea: Cîte segmente de dreaptă sînt? ($\overline{AB}$, $\overline{BC}$; $\overline{CD}$; $\overline{AC}$; $\overline{AD}$; $\overline{BD}$).

Elevilor le-am spus la început că **triunghiul este poligonul cu 3 laturi; mai tîrziu,**

* Fragmente din lucrarea de gradul I cu acelaşi titlu. Conducătorul lucrării: prof. Magdalena Roman, Liceul pedagogic — Bucureşti.

au învățat că o mulțime formată din 3 puncte necoliniare și luate într-o anumită ordine se numește triunghi, iar punctele care formează triunghiul se numesc vîrfurile triunghiului...

Am precizat că laturile triunghiului sînt segmente de dreaptă.

Dirijînd atenția elevilor spre a observa mărimea laturilor, a unghiurilor, ei au constatat că acestea pot avea aceeași mărime sau pot fi de mărimi diferite. S-au făcut măsurători cu linia, cu raportorul, prin suprapunere.

Am prezentat fișe pe care erau desenate triunghiuri de diferite forme și mărimi și le-am cerut elevilor să le grupeze:

**I.** D u p ă m ă r i m e a l a t u r i l o r. Apoi au fost denumite.

*Echilaterale* — (3 laturi egale)
*Isoscele* — (2 laturi egale)
*Oarecare* — (laturile *neegale)*

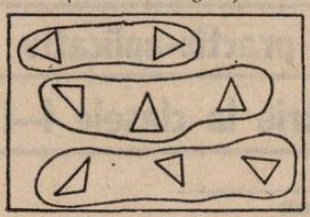


*Fig. 2*

În mulțimea triunghiurilor, elevii au trasat diagrame cu submulțimile respective.

**II.** — D u p ă m ă r i m e a u n g h i u r i l o r:

*Triunghi dreptunghic* (unghi drept)
*Triunghi ascuțitunghic* (unghiuri ascuțite)
*Triunghi obtuzunghic* (unghi obtuz)

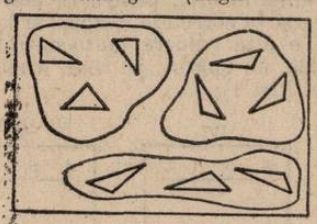


*Fig. 3*

Elevii au constatat că triunghiurile pot fi grupate după laturi și după unghiuri, aparținînd și unui atribut și celuilalt. Sînt triunghiuri dreptunghice și isoscele în același timp sau obtuzunghice și isoscele...

Am formulat întrebări ce se adresau gîndirii și memoriei vizuale:

— Care dintre triunghiurile grupate după laturi nu pot fi dreptunghice?

— Care dintre triunghiurile grupate după unghiuri pot fi isoscele? etc.

**Paralelograme.** Am expus o planșe cu patrulatere, elevii urmînd să le descopere pe cele mai cunoscute, să le intuiască, să le compare (fig. 4).

Elevii au redescoperit figurile învățate pe care le-au descris, aplicînd noile cunoștințe. Unele patrulatere au laturile opuse (față în față) paralele două cîte două, au laturi perpendiculare care formează unghiuri drepte, altele au unghiuri ascuțite sau obtuze. În

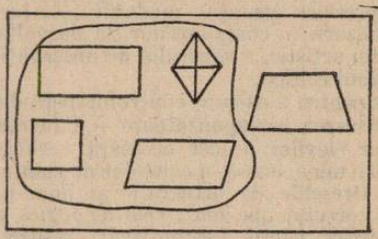


*Fig. 4*

fața unor probleme ridicate cu dibăcie, elevii nu pot rămîne pasivi. Ei vor „să vadă", să știe tot mai mult — spiritul de investigație fiind caracteristic școlarilor noștri. Ne-am oprit la cele care au laturi paralele.

Le-am cerut elevilor să dea o definiție care să cuprindă genul proxim (mulțimea din care am separat) și prin ce se deosebesc față de celelalte patrulatere. Nu a fost greu: patrulaterul în care laturile opuse sînt paralele se numește paralelogram. În predarea-învățarea acestor figuri geometrice am folosit calea deductivă din următoarele motive:

— se apelează la cunoștințele dobîndite, care nu trebuie neglijate;

— copiii pot să înțeleagă mai clar definițiile care sînt asociate cu desenele;

— după încadrarea figurii într-un concept științific, se pot face aplicații practice: redînd grafic, independent, creator, figura respectivă, rezolvînd exerciții, probleme;

— se face un pas spre abstractizare prin ierarhizarea definițiilor, apelîndu-se la gîndirea logică, dar care încă nu se poate desprinde de concret.

După stabilirea definiției, am aplicat practic cunoștințele îmbinate într-un nou sistem. Am lucrat diferențiat cînd a fost cazul. Cu ajutorul echerului, riglei, elevii au desenat paralelogramul propriu-zis, dreptunghiul, pătratul, rombul. Cei ce au întîmpinat greutăți au folosit foița transparentă. Prin măsurare au constatat că laturile opuse sînt egale, de aici concluzia: prin construcție cele două laturi paralele care sînt cuprinse între laturi paralele sînt și egale. Perimetrul se află ușor folosind algoritmii.

$$P = L + L + l + l$$
$$P = L \times 2 + l \times 2$$
$$P = (L + l) \cdot 2$$

Urmărind planșa cu paralelograme, am cerut elevilor să caute figuri geometrice cu însușiri comune — asemănări — și au constatat că: dreptunghiul și pătratul au unghiuri drepte (dreptunghiuri). Pătratul și rombul au laturile egale. Deci dreptunghiul, pătratul și rombul sînt paralelograme particulare (speciale). Ei au format apoi submulțimile după aceste caracteristici. În continuare ne-am ocupat de dreptunghiuri (fig. 5).

S-a făcut constatarea că pătratul aparține și paralelogramelor cu unghiuri drepte și paralelogramelor cu laturi egale, aflîndu-se în intersecție. Este deci și „dreptunghi" și „romb". S-au trasat diagramele. Pe cale intuitivă s-a găsit definiția care se va învăța

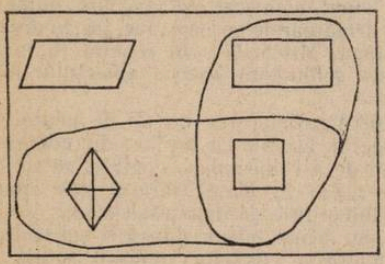


*Fig. 5*

în clasa a VI-a (nu se vor complica în definiții — trebuie să înțeleagă numai...), care devine accesibilă elevilor mai mari prin aplicarea unor cunoștințe din „teoria mulțimilor".

Subliniind genul proxim și diferența specifică, s-au formulat definițiile:

**Dreptunghiurile** sînt paralelograme care au două laturi alăturate perpendiculare sau care au un unghi drept (prin construcție toate unghiurile sînt drepte).

**Pătratul** este dreptunghiul care are două laturi alăturate de lungimi egale (congruente = prin suprapunere se demonstrează). sau rombul cu un unghi drept (toate unghiurile sînt drepte).

Cunoștințele dobîndite se pot adapta la situația de joc, astfel ca elevii să participe activ-afectiv, să *gîndească în mod creator*. Jocul didactic poate căpăta o multitudine de variante atunci cînd știm „de ce" ne jucăm și „cum" să ne jucăm.

Jocul „Ce este? Ce nu este?" (sau „Ce sînt? Ce nu sînt?")

Sarcină didactică: recunoașterea figurilor geometrice, încadrarea lor în genul proxim, negarea altor figuri geometrice prin diferența lor specifică.

Material: planșe mari, trusa individuală cu figuri geometrice. La sfîrșitul claselor

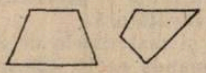
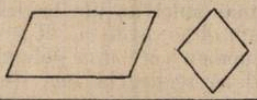
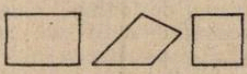
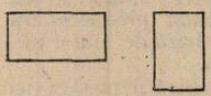
| *Ce sînt?* | *Ce nu sînt?* |
|---|---|
| *I.* *(Sînt patrulatere)*  | *a) (Paralelograme)* |
| *II.* *(Sînt paralelograme)*  | *b) (Dreptunghiuri)* |
| *III.* *(Sînt. patrulatere)*  | *c) (Trapeze)* |
| *IV.* *(Sînt dreptunghiuri)*  | *d) (Patrate)* |

*Fig. 6*

primare, în funcție de nivelul clasei, se poate renunța la o parte din material, jocul căpătînd un caracter abstract.

Se lucrează în sfera noțiunilor de patrulater.

Pe planșă (fig. 6) apar secvențele din prima coloană descoperite alternativ. Elevii răspund.

Pentru a doua coloană, răspunsul îl dau ridicînd figura geometrică (figurile) respectivă — iar mai tîrziu răspund oral. Ei trebuie să motiveze răspunsul, să dea definiții. În prima coloană poate să apară scris ce figuri sînt, ca ei să răspundă la a doua coloană. Se poate folosi și tabla magnetică. Jocul se poate desfășura competitiv și cîștigă rîndul cu cele mai multe rezultate corecte.

# Conținutul și metodologia activității recreative în structura procesului instructiv-educativ, la clasa I*


Înv. MARGARETA BULBUC

Școala generală Sintești — Vidra jud. Giurgiu


**ȘCOLARIZAREA COPIILOR LA 6 ANI ridică probleme, din punct de vedere intelectual, afectiv și psiho-motor, în adaptarea la regimul muncii școlare. Acest lucru m-a determinat să introduc activitățile recreative și în general „jocul", pe parcursul lecțiilor, care să vină în sprijinul adaptării lor la proce-**

* Fragment din lucrarea de diplomă de gradul I, cu același titlu Conducătorul lucrări prof. Elvira Crețu, Liceul pedagogic—București.

**sul de învățare, al menținerii atenției, al accelerării ritmului de lucru, al corectării defectelor de vorbire, din necesitatea de a le forma deprinderea unei exprimări corecte, curente și coerente, precum și prevenirea rămînerii în urmă la învățătură.**

**Programa școlară și materialele de îndrumare metodică recomandă ca 10—20 minute din oră să fie afectate activităților recreative, timp pe care l-am utilizat în mod creator atît în ce privește conținutul, cît și plasarea lor în momentele cele mai potrivite ale lecției.**

Nu de puține ori am observat la elevii mei scăderea atenției, fenomen care m-a obligat să întrerup lecția și să recurg la una din activități'e recreative pe care le-am prevăzut pentru ziua respectivă.

Activitățile recreative creează momente de destindere, de relaxare, de odihnă chiar, dar pe același fond general de activitate care este predominantă în lecție, potrivit cu subiectul și obiectivele ei specifice. Aceste activități le-am repartizat, de la caz la caz, în două sau trei reprize.

Activitățile recreative le-am folosit în mod gradat — în perioada preabecedară ocuri orale, iar cele pe bază de material scris în perioada abecedară.

Mai întîi a fost necesară depistarea și corectarea defectelor de vorbire. Pentru aceasta m-am folosit în perioada preabecedară de: poezii, cîntece, povestri după tablouri, ghicitori etc.

Pentru închegarea colectivului de elevi și pentru a se cunoaște mai bine între ei după nume, dar și pentru a verifica și cunoaște gradul de exprimare al elevilor și formarea unei vorbiri corecte am organizat, în completarea lecției, jocul „Mobilierul clasei" sau jocul „Inelușul". Copiii au fost așezați în cerc (jocul „Inelușul"). În mîna dreaptă am ținut un inel pe care l-am trecut, în văzul copiilor, în mîna stîngă, înmînîndu-l elevului din stînga, care, la rîndul lui, îl ia cu dreapta, îl trece în mîna stîngă și-l predă elevului din stînga, în ritmul versurilor:

„Iau cu dreapta, dau cu stînga
Iau cu dreapta, dau cu stînga
Stop! Inelul s-a oprit
De la cine l-ai primit?"

Copilul în mîna căruia s-a aflat inelul, la cuvintele „s-a oprit", a întrerupt circuitul și a trebuit să răspundă la întrebare, numindu-și vecinul din dreapta.

El mai poate fi întrebat:

„Cerculeţul cui vei da?
Cine e la stînga ta?"

Jocurile de genul acesta contribuie, de asemenea, într-o măsură însemnată, la formarea capacității de orientare în spațiu.

Pentru dezvoltarea percepției, în general, și a percepției vizuale în special am folosit exercițiile de urmărire cu ochiul a unor obiecte de mărimi diferite și la distanțe diferite a unui obiect care se deplasează de la stînga la dreapta, de sus în jos și de jos în sus, deci în sistemul de orientare spațială a activității motorii în care se desfășoară și procesul de scriere și citire.

În acest scop am introdus „Jocul ochilor" și „Jocul capului". Am cerut elevilor să țină capul nemișcat, să execute numai cu ochii următoarele mișcări: sus, jos, la dreapta, la stînga. Mișcările s-au repetat în măsura în care schimbam poziția obiectului folosit în joc.

Pentru satisfacerea nevoii de mișcare am completat lecțiile cu un joc de mișcare cu scopul de a-i obișnui pe copii să se ridice și să se așeze în bancă fără a face zgomot, păstrînd ordinea și disciplina clasei, joc prin care am atins latura educării spiritului de diminuare a efectelor poluării sonore.

Mișcările jocului au fost însoțite de următoarele versuri:

„Mîinile pe bancă să le așezăm
Și privind în sus să le ridicăm
Iar după aceea în jos să le lăsăm.
Să ieșim din bancă fără-a face poc!
Tot așa de iute trecem iar la loc"

Pentru formarea percepției de formă și mărime, am organizat activități de modelaj. Cu ajutorul plastilinei, copiii au modelat, ca activitate recreativă, la orele de scriere, semnele grafice, bastoane — groase și subțiri, mari, mici. Astfel, la tema lecției de la pag. 18 din Abecedar au modelat din plastilină: bastonul bătrînului în mai multe poziții (cu îndoitura în sus, în jos), gărduleţul, case, animale, macara, flori, fructe, copaci (Abecedar pag. 16) la învățarea silabei „ma".

Fișele de lucru individual cu sarcini precise, dar atractive, sînt de un real folos în cadrul lecțiilor la clasa I.

În cadrul lecției despre toamnă (Abecedar, pag. 15—16), discuțiile s-au încheiat prin activitate independentă pe bază de fișe. Fișa „Fructe de toamnă", prin sarcina de a contura și colora desenele a contribuit la realizarea unor obiective importante, ca: dezvoltarea atenției, precepției spațiale, spiritului de observație, exersarea mîinii, stimularea sensibilității cromatice. De asemenea, am urmărit îmbogățirea vocabularului și stimularea capacității de comunicare prin discuțiile purtate, înainte de a trece la activitatea de conturare și colorare. Pentru fiecare fruct desenat copiii trebuiau să-i găsească însușirea caracteristică: măr — roșu; gutuie — arămie; pară — galbenă; prună — zemoasă; struguri — dulci; nucă — maronie.

Pentru a-i sprijini pe elevi să-și poată reprezenta însușirile acestor fructe am apelat la imaginile artistice, învățate cu ocazia memorării poeziei „Toamna" de Demostene Botez.

Aceeași activitate am reluat-o în perioada abecedară, în completarea lecției „Toamna", în care elevii au denumit din nou fiecare fruct redat în fișa „Fructe de toamnă". În plus, le-

am cerut să formuleze propoziţii despre însuşirile lor.

Folosind o altă fişă, care reprezenta fructe, am cerut elevilor să folosească în vorbire cuvinte care numesc o singură fructă din grupele desenate, de exemplu: o prună, o caisă, o cireaşă, un măr, o pară.

În urma discuţiilor pe marginea fişelor prezentate elevii au fost solicitaţi apoi să formuleze propoziţii ca:

Cooperatorii au culeş prunele brumării
Gutuile au puf galben ca de pui
Para este galbenă şi zemoasă
Perele sînt galbene şi zemoase
Merii sînt încărcaţi cu mere roşii şi parfumate

În cadrul lecţiei cu tema „Vara" am folosit o fişă avînd desenate diferite legume. Am purtat discuţii despre felul cum se consumă şi se conservă legumele, iar ca sarcină didactică elevii au avut de efectuat aceleaşi activităţi, ca în cazul fişei precedente.

La orele de dezvoltare a vorbirii mi-am propus studierea, tot pe bază de fişe, a cîtorva animale domestice şi sălbatice (lupul, vulpea, iepurele) pentru a verifica cunoştinţele pe care le au elevii.

La lecţia cu tema: „Curtea noastră" am propus jocul „Cine sînt şi ce foloase aduc?", folosind pentru joc „Săculeţul fermecat" în care am introdus cartonaşe cu imaginile animalelor domestice. Elevii aveau ca sarcină să recunoască animalul din fotografie, să spună ce foloase aduce şi dacă ştiu o ghicitoare, despre animalul respectiv. Răspunsurile bazîndu-se pe observarea imaginilor acestora.

Pentru fixarea reprezentărilor despre animalele sălbatice am folosi fişe pe care erau desenate următoarele animale: un lup, o vulpe, un iepuraş, o barză. Copiilor le-am cerut să deseneze locul (mediul) unde trăiesc şi cu ce se hrănesc şi să coloreze. Aceste fişe le-am folosit după perioada abecedară, cînd elevii stăpîneau tehnica citit-scrisului şi au putut formula în scris răspunsurile la sarcinile date.

De o fişă adecvată conţinutului m-am folosit la lecţia de dezvoltare a vorbirii cu tema „Cum să ne purtăm". Elevii au avut sarcina să observe imaginile, iar pe baza lor să formeze propoziţii în care să exprime ideea de purtare frumoasă sau pe aceea de purtare urîtă. Valoarea educativă ca şi cea instrumentală a acestei activităţi fiind deosebit de mare.

În desfăşurarea lecţiilor de matematică se simte în şi mai mare măsură nevoia folosirii jocurilor didactice, a activităţilor recreative variate şi atractive.

Pe lîngă activităţi de relaxare (exerciţii fizice, cînt etc.) am introdus elemente de joc în vederea însuşirii noilor cunoştinţe. Astfel, jocul „Cine are un număr mai mare?" (mai mic?) — joc în care am scris pe tablă un număr şi am cerut elevilor să ridice cartonaşul cu numărul mai mare cu o unitate, cu două unităţi, sau mai mic cu o unitate cu două unităţi etc. Folosirea cartonaşelor în aflarea rezultatelor unor exerciţii scrise la tablă a dat rezultate bune în depistarea elevilor care întîmpină greutăţi de calcul, aceştia fiind ultimii în indicarea cartonaşului cu rezultatul respectiv (sau indicau un număr necorespunzător).

În scopul consolidării numerelor naturale în concentrul 0—10 şi a noţiunii că numărul este cardinalul unei mulţimi date, iar cifra este semnul prin care arătăm numărul de elemente al mulţimii, am folosit o fişă de lucru prin care am cerut elevilor să separe din mulţimea fructelor în submulţimi fructele de acelaşi fel.

Cu mult succes şi cu mult efect tonifiant în lecţiile de matematică, am folosit poeziile ghicitoare. De exemplu: la lecţia „Scăderea cu 2":

„Patru pici în sănioară
De pe deal ca vîntul zboară
Au ajuns în jos rîzînd
Doi în sanie mai sînt.
Ia, ghiciţi! Cîţi în zăpadă
Au căzut pe drum grămadă?"

În cadrul lecţiei „Asociativitatea adunării: suma a trei termeni", în scopul consolidării şi facilitării înţelegerii într-un mod plăcut a adunării cu trei termeni pe baza asociativităţii adunării şi folosirea parantezei mici rotunde, am folosit următoarele ghicitori-problemă:

„Urcă ursul către munţi
Cu ursacii săi mărunţi,
Iar în frunte e ursoaica
E tare grăbită maica.
Greu la deal, mai stai un pic!
Zise ursul cel mai mic.
Dar ursoaica vreme n-are.
Îşi ia trei pui la plimbare
Ce stau veseli pe spinare.
Şi acuma, ia să-mi spui
Cîţi sînt toţi şi urşi şi pui?"

Răspunsul a venit foarte repede din clasă, dar am cerut explicaţii asupra operaţiei efectuate. Răspunsul scris sub formă de exerciţiu a fost o adunare cu trei termeni: $1 + 1 + 3 = 5$

Ce reprezintă $1 + 1 \rightarrow 2$ urşi părinţi, putem să-i grupăm cu ajutorul parantezei mici rotunde, deci $(1 + 1) + 3 = 5$
părinţi pui

Am cerut copiilor să compare rezultatele celor două exerciţii. Elevii au constatat că folosind la adunare gruparea termenilor au lucrat mai uşor şi rezultatul adunării nu s-a schimbat.

În scopul consolidării cunoştinţelor despre unităţile de măsură, a formării unor reprezentări cantitative, a formării unor deprinderi practice şi a înţelegerii noţiunilor „preţ de cost", „sumă", „rest", „a costat", „a cheltuit" am organizat jocul „La magazin", care s-a desfăşurat astfel:

Pe catedră am așezat jucării, cărți, caiete, creioane etc. pe care am lipit eticheta cu prețul de cost exprimat în lei, fără zecimi. Elevilor le-am repartizat plicuri conținînd biletele pe care era scris: 10 lei, iar pentru 1 leu, 3 lei și 5 lei — discuri din carton de mărimea monedelor respective.

La catedră s-a așezat un elev, pe post de vînzător, iar la tablă un alt elev, pe post de mașină de calculat. Un elev din clasă (cumpărător) alegea două, trei obiecte, vînzătorul dicta prețul, elevul aflat la tablă scria și calcula costul obiectelor cumpărate, iar vînzătorul trebuia să dea restul ce se cuvenea. Clasa lucra împreună cu calculatorul și urmărea dacă s-a dat restul corect. Jocul s-a desfășurat, pe parcursul mai multor lecții, în completare, bucurîndu-se de o participare activă a copiilor.

Aceste activități recreative m-au ajutat, pe tot parcursul clasei I, să formez școlarilor o gîndire creatoare, capabilă să se adapteze solicitărilor mereu crescînde, să-i înarmez cu priceperi și deprinderi temeinice de activitate independentă.

## STRUCTURA ȘI DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII

Lucrare de mare complexitate sub aspectul elaborării și reelaborării unor concepte științifice fundamentale pentru construirea psihologiei moderne, al sintezei creatoare a datelor cercetărilor științifice teoretice și experimentale) din domeniul psihologiei și al științe or socio-umane de granită, al interdisciplinarității, cartea este concepută și realizată în spirit riguros științific, lipsit de orgoliu marilor ermetisme care conferă operei falsa strălucire a prețiozității, caracter închis și precoce-vetust. Gradul de accesibilitate al operei nu împietează asupra caracterului său științific.

Personalitatea umană este concepută de G W. Allport ca un sistem dinamic, deschis, guvernat de legea tendinței spre unificare și integrare. „Ne grăbim să adăugăm — subliniază autorul — că personalitatea nu este niciodată complet unificată, dar integrarea tinde spre acest scop". (p. 110).

Personalitatea umană este înțeleasă și studiată procesual ca individualitate structurată conform unor trei serii de norme socio-culturale pe care „le împletește pe toate într-un sistem specific unic" (p. 26) și irepetabil prin care se realizează unitatea individualului, particularului și universalului și „care determină gîndirea și comportamentul său caracteristic" (p. 40).

Allport a subliniat cu deosebită pregnanță rolul educației și al învățării în modelarea „fundamentelor personalității", pentru ca aceasta să ajungă la dezvoltarea completă. De aceea, un capitol întreg este consacrat învățării și marilor principii psihologice ce guvernează învățarea. Pune sub semnul întrebării pertinența și valoarea de universalitate a teoriei învățării S → R care „înrobește mecanic comportamentul uman" principiului recompensei și pedepsei, golindu-l de semnificațiile sale specific umane. Tipul de învățare cu cea mai mare valoare pentru dezvoltarea personalității este învățarea cognitivă participativă, cu condiția ca aceasta să angajeze cele mai profunde niveluri ale motivației. Allport demonstrează astfel, dacă mai era necesar, postulatul că orice psihologie duce în *ultimă instanță la pedagogie*, că pedagogia are subiacentă ei întotdeauna psihologia, iar în practica reală pedagogicul și psihologicul nu pot fi disociați.

În concepția lui Allport personalitatea este funcție a trei factori sociali: cultura, situația și rolul. Autorul realizează o analiză profundă a raportului cultură-personalitate. Operînd delimitări conceptuale esențiale, pentru înțelegerea acestui raport, Allport distinge „cultura reală" de „conceptul de cultură", subliniind că sîntem modelați de „cultura reală" socialmente și istoricește constituită ca seturi de invenții, practici, valori și interpretări ale valorilor care ne indică cum să ne satisfacem necesitățile fără a intra în conflict cu semenii noștri, și nu de „imaginea distilată despre cultură a antropologului" (p. 174). Astfel, cultura reală este modul și stilul nostru autentic de viață.

În contextul analizei raportului cultură-personalitate Allport supune „deschiderii" și reinterpretării o serie de teorii și concepte clasice ale psihologiei personalității. Amintim „teoria personalității de bază" a lui Kardiner, care construiește o schemă largă și aproximativă asupra personalității, valabilă în anumite limite, dar care poate induce în eroare dacă nu se ține seama de o serie de variabile. Eroarea lui Kardiner — scrie Allport — constă în faptul că confundă cultura reală cu conceptul de cultură, realitatea cu „abstracțiunea ei distilată".

Abordînd structura personalității este remarcabil efortul de a surprinde organizarea internă a personalității umane ca tendință permanentă spre unificare, ca procesualitate integratoare. Pentru a explica specificitatea și complexitate a tendinței și capacității integratoare a personalității, Allport propune și operează cu o serie de concepte psihologice ca: imaginea de sine, identitatea de sine, funcții esențiale și periferice ale *personalității*, stil de viață etc.

Capitolul ultim — Înțelegerea personalității — operează o deschidere amplă a problematicii lucrării spre viața cotidiană, reală, autorul sugerînd că personalitatea nu este doar un concept științific, ci elementul structural fundamental al vieții reale, concrete, fiecare om existînd în dubla sa ipostază de personalitate accesibilă și evaluată de ceilalți, precum și în cea de evaluator și judecător al personalității semenilor săi. În acest fel Allport abordează problemele structurii, naturii și complexității relațiilor interpersonale, sugerînd marile întrebări care își așteaptă încă răspuns în acest domeniu și care pot constitui noi orizonturi ale cercetării științifice.

Lucrarea operează deschideri critice, cu delimitări de poziție, față de o serie de concepții existente în gîndirea filozofică și în științele socio-umane contemporane cu privire la interpretarea personalității ca: concepțiile pozitiviste centrate mai mult pe metodă decît pe problemă și care ajung să pulverizeze personalitatea în „negurile metodei", concepțiile psihanalitice, personaliste, existențialiste, hinduse.

Departe de a surprinde în totalitate marea bogăție de idei a lucrării, dorim să subliniem în final că lucrarea lui Allport, în spiritul celei mai riguroase probități științifice, este expresia unui umanism autentic.

**Prof. DOINA CALOMFIRESCU**

* Gordon W. Allport. *Structura și dezvoltarea personalității*, traducere și note de Ioana Herseni, E.D.P., București, 1981

# Metodologia inspecției de specialitate

Conf. dr. IOAN JINGA
Inspector școlar general al municipiului București

**INSPECȚIA ȘCOLARĂ DE SPECIALITATE face parte din sistemul de control, îndrumare și evaluare a activității instructiv-educative, desfășurate în învățămîntul preuniversitar de personalul didactic și privește toate disciplinele prevăzute în planurile de învățămînt.**

**Scopul ei este de a stabili cu exactitate gradul de îndeplinire a obiectivelor programelor școlare, volumul și calitatea cunoștințelor însușite de elevi, capacitatea de a le utiliza creator în diferite situații problematice, de a face corelații cu alte cunoștințe, de a gîndi și acționa eficient, toate acestea, evident, fiind analizate prin prisma competenței profesionale și pedagogice a cadrelor didactice.**

**Domeniul inspecției de specialitate** poate fi mai larg (predarea și însușirea unei discipline la nivel național, teritorial etc.) sau mai restrîns (predarea și însușirea unui capitol, a unor probleme mai dificile și chiar a unei teme), în funcție de obiectivele stabilite în prealabil: optimizarea procesului de predare-învățare a disciplinei la nivel macrosocial și, respectiv, miscrosocial.

În succesiunea desfășurării ei, inspecția de specialitate cuprinde mai multe **faze** (etape) și anume: planificarea, pregătirea, efectuarea (realizarea), valorificarea și urmărirea eficienței.

Întrucît personalul didactic de control și îndrumare este restrîns în raport cu cel de predare, deci nu poate asigura într-o perioadă scurtă o cuprindere exhaustivă și profundă a celui din urmă, **problema planificării devine esențială.** O bună planificare se realizează pe baza unui **proces de dignoză** foarte precis, care constă în cunoașterea cît mai exactă cu putință a principalelor fenomene și tendințe existente în încadrarea și predarea fiecărei discipline. Avem în vedere: structura personalului (cadre calificate, în curs de calificare, necalificate, stagiare, cu grade didactice sau titluri științifice), situația participării la acțiunile de perfecționare, problemele noi intervenite în conținutul programelor și al manualelor, în metodica predării, rezultatele obținute de elevi la învățătură, la diferite examene și concursuri, comportamentul absolvenților treptelor I și a II-a de liceu, ai școlilor profesionale și de maiștri în producție.

Pe această bază, ținînd seama de **prognozele** existente în domeniul pregătirii forței de muncă (evoluția populației școlare și dinamica încadrării ei în școlile de diferite grade și profile, în raport de cerințele de forță de muncă pe plan central și în profil teritorial), al dezvoltării disciplinelor științifice predate în școală, ministerele care au în subordine școli și inspectoratele școlare stabilesc obiectivele inspecției de specialitate, unitățile și cadrele care urmează să fie cuprinse cu prioritate în control, problemele prioritare care vor fi analizate, clarificate și soluționate.

Așa, de exemplu, la nivelul unor județe sau localități s-ar putea formula ca obiectiv (dacă situația încadrării impune acest lucru) „redistribuirea profesorilor de matematică, fizică și chimie (prin transferare sau detașare) în scopul asigurării unei încadrări echilibrate între unitățile școlare, dînd prioritate școlilor de zece ani nou înființate în mediul rural", sau, pentru optimizarea procesului de predare-învățare a matematicii în învățămîntul primar, printre obiective ar putea figura: „în urma studiilor și controalelor întreprinse în — n — unități, se vor stabili formele de instruire și perfecționare a învățătorilor, periodicitatea acestora, modalitățile și instrumentele de evaluare a progreselor înregistrate pe linia creșterii eficienței predării și însușirii matematicii moderne". De asemenea, pornind de la analiza critică, a rezultatelor obținute la tezele cu subiect unic, la disciplinele unde s-au dat asemenea probe, s-ar putea stabili drept obiectiv al inspecției de specialitate" „depistarea cauzelor care determină obținerea unor rezultate nesatisfăcătoare de către unii profesori și stabilirea modalităților practice pentru ridicarea calificării profesionale și perfecționarea activității metodice a profesorilor respectivi". La fel de important și mereu actual ni se pare obiectivul următor: „îndrumarea profesorilor stagiari la locul de muncă, la cercurile pedagogice și cu prilejul unor întîlniri trimestriale, în scopul ușurării procesului de integrare a lor în activitatea instructiv-educativă". Pot fi și obiective mai limitate ca, de exemplu, „stabilirea cauzelor care determină obținerea de rezultate slabe la clasele profesorului „X" și a măsurilor pentru îmbunătățirea acestora".

Am dorit să subliniem prin aceste exemple de formulare a unor obiective posibile la unele discipline că *rostul inspecției de specialitate* este de a *soluționa problemele pe care le ridică viața, practica școlară* sau de a propune forurilor de decizie soluții optime și nu doar de a constata la întîmplare, unilateral și uneori superficial, un aspect sau altul al predării unor obiecte de învățămînt.

În ceea ce privește *pregătirea* inspecției de specialitate, socotim că sînt și aici de făcut cîteva precizări, deși, în general toată lumea este de acord că efectuarea oricărui control presupune o pregătire prealabilă.

Mai întîi, *inspectorul* (sau colectivul de inspectori) *trebuie să se „înarmeze" cu concluziile desprinse din controalele anterioare*, din studiile și analizele făcute cu alte prilejuri și care sînt (sau ar trebui să fie!) consemnate la nivelul județului (în rapoarte, informări, documente întocmite de organele superioare, planuri de măsuri, situații statistice) și la nivelul unităților (în registrele de inspecții sau în cele de procese verbale ale consiliilor de conducere, catedrelor și diferitelor comisii).

De asemenea, *inspectorii sînt datori să cunoască temeinic conținutul programelor și al manualelor școlare, schimbările intervenite, aspectele de ordin metodic specifice ciclului de învățămînt și chiar clasei la care urmează să efectueze controlul.*

Este deosebit de important din acest punct de vedere ca *inspectorii școlari să urmărească articolele, studiile, dezbaterile și opiniile publicate în presa de specialitate sau difuzate pe calea undelor, la radio și televiziune, să cunoască „la zi" indicațiile și instrucțiunile Ministerului Educației și Învățămîntului.*

Din sistemul pregătirii inspecției de specialitate face parte și *discuția inspectorului cu cadrele de conducere din școală, cu șefii catedrelor sau responsabilii comisiilor metodice*, precum și *cu cei inspectați, spre a se informa asupra activității și rezultatelor obținute de personalul didactic controlat.* Nu trebuie omisă nici *studierea orarului școlii și elaborarea planului de control* care să cuprindă: obiectivele urmărite, obiectul inspecției („ce" și pe „cine" va controla), formele de control ce vor fi utilizate, modul de valorificare a concluziilor desprinse, documentul cu care se va încheia inspecția (procesul verbal de inspecție, notă de control — cînd obiectivele sînt mai restrînse și timpul afectat inspecției mai redus, — sinteză a controlului, în cazul cînd aceleași obiective sînt urmărite în mai multe unități și urmează să-se întocmească un raport general etc.).

Evident, *pregătirea inspecției nu se identifică cu pregătirea inspectorului, care este rezultatul unui proces îndelungat, continuu și serios, în care studiul individual, participarea nemijlocită la activitatea științifică și didactică joacă un rol decisiv.* Nu este însă mai puțin adevărat că *pregătirea inspectorului își pune amprenta asupra pregătirii inspecției, cît și asupra desfășurării și eficienței acesteia.*

**Desfășurarea inspecției** de specialitate e recomandabil să înceapă cu o discuție despre modul în care profesorul și-a planificat și conceput activitatea didactică în funcție de situația existentă la clasele repartizate (dotarea, nivelul de pregătire inițială a elevilor, posibilitățile lor reale în ceea ce privește însușirea disciplinei respective, atitudinea față de disciplină și altele).

Cu acest prilej, inspectorul își va putea da seama dacă profesorul asigură parcurgerea ritmică a programelor școlare, acordă spațiul și atenția cuvenită capitolelor (temelor) cu un grad mai mare de dificultate, anticipează utilizarea mijloacelor de învățămînt în cadrul lecțiilor, fiind astfel preocupat de procurarea sau confecționarea lor, își stabilește corect obiectivele de predare-învățare și strategia de lucru (inclusiv în problema individualizării activității de predare-învățare și a evaluării randamentului obținut de elevi).

*Ponderea inspecției de specialitate o deține* însă *participarea nemijlocită a inspectorului la activitățile desfășurate de personalul didactic* în clase cabinete, laboratoare, ateliere, pe loturi școlare, în cadrul unităților de instruire practică, la cercurile pe obiecte, la orele de meditații și consultații, în timpul vizitelor și al excursiilor cu caracter didactic etc.

Aici este locul cel mai propice ca inspectorul să „surprindă" caracteristicile modului de lucru al profesorului cu elevii: organizarea activității în clasă, claritatea obiectivelor* lecției și dacă ele sînt cunoscute de elevi, gruparea și diferențierea acestora *în funcție de nivelul de pregătire al elevilor* la momentul respectiv, de capacitatea lor intelectuală și ritmul de învățare, antrenarea elevilor la activitatea de predare și învățare, asigurarea conținutului științific și politico-ideologic al lecțiilor, asigurarea caracterului aplicativ al acestora, utilizarea mijloacelor de învățămînt, valorificarea valențelor educative ale conținutului lecției, preocuparea pentru stimularea gîndirii creatoare a elevilor, a curiozității științifice, aprecierea și notarea cunoștințelor elevilor etc.

Desigur, pot exista și alte modalități de urmărire, consemnare și apreciere a activității personalului didactic**, însă e de dorit să *se adapteze un mod de lucru unitar, fără a exclude, firește, posibilitatea inspectorilor* (directorilor) *de a-și aduce contribuția de gîn-*

---

* Pentru clarificarea problemelor referitoare la stabilirea obiectivelor, pot fi consultate lucrările: *Definirea obiectivelor educației*, de Viviane și Gilbert de Landsheere și *Tehnologia instruirii*, Olga Oprea, ambele apărute la Editura didactică și pedagogică, 1979.

** A se vedea în acest sens, de exemplu, modelul unei fișe de evaluare a lecției propus de dr. Ion T. Radu în *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățămîntului*, Editura didactică și pedagogică, 1981, p. 304.

*dire originală la realizarea acestui proces deosebit de important al activității de control și îndrumare.*

Întregirea imaginii despre activitatea profesorului pentru realizarea obiectivelor la disciplina predată (activitate care este mai largă decît cea care privește specialitatea) se realizează prin aplicarea unor probe obiective (teste), cercetarea cataloagelor, caietelor de notițe și de teme ale elevilor, a altor lucrări și produse realizate de ei, discuții cu aceștia și cu maiștrii-instructori (în cazul activității de instruire practică).

*Este*, de asemenea, *important ca inspectorul să participe la mai multe activități didactice diferite (minimum trei pentru a putea acorda un calificativ profesorului) și să recurgă la forme de control diferite* (asistențe, anchete și sondaje de opinie, cercetarea documentelor școlare, aplicarea unor probe de control etc.). Se evită în felul acesta sau sînt reduse la minimum posibilitățile de a trage concluzii pripite și de a face generalizări din constatarea unor situații care pot avea caracter accidental.

În ceea ce privește **valorificarea** constatărilor făcute și a concluziilor desprinse, aceasta se realizează prin formele îndeobește cunoscute și folosite: analiza, lecțiilor cu profesorul controlat (ocazie în care i se dă posibilitatea acestuia să-și prezinte opinia — autoevaluare — în legătură cu activitatea desfășurată, comparativ cu intențiile inițiale), discutarea unor probleme cu caracter mai deosebit în cadrul catedrei sau al comisiei metodice, în consiliul de conducere sau în adunarea generală a personalului didactic (în funcție de gradul de interes și de generalitate). Problemele care privesc predarea disciplinei în ansamblu (sub aspectul conținutului, pedagogic, metodic și al eficienței) vor fi prezentate și în cadrul cercurilor pedagogice, la schimburile de experiență și în ședințele cu directorii de școli.

*Este deosebit de important în acest context ca inspectorul* (directorul) *să surprindă aspectele de fond, esențiale, din predarea și învățarea disciplinei respective, evitîndu-le pe cele periferice, nesemnificative* și care — prezentate adesea stereotip — îi irită pe cei supuși analizei sau, în cel mai bun caz, nu-i conving că trebuie să întreprindă ceva pentru optimizarea muncii lor. De aceea, se recomandă *să nu se prezinte concluziile în urma inspecțiilor sub impresia momentului, ci pe baza unei reflecții și analize prealabile asupra celor constatate, pornind întotdeauna de la ce este pozitiv în activitatea profesorului și de la exemple concludente, însoțindu-le de argumente și soluții, de măsuri precise al căror efect să fie observabil și măsurabil.* Exigența față de cel inspectat nu constă în duritatea tonului folosit în analiza activității sale, ci în *forța de convingere bazată pe competența și autoritatea profesională a inspectorului*, pe capacitatea lui, de a sesiza punctele nevralgice ale activității instructiv-educative și de a-i propune soluțiile cele mai potrivite pentru obținerea unor rezultate superioare. E necesar, de asemenea să se țină seamă de interlocutor sub mai multe aspecte: vechimea și experiența, atitudinea față de profesie, receptivitatea, sensibilitatea față de critică, dorința de autodepășire, de autoperfecționare etc., în funcție de care va fi stabilită și nuanțată însăși atitudinea inspectorului. Aici *inspectorul poate fi orientat și de directorul școlii sau de șeful catedrei care, de regulă, participă alături de inspector la activitatea de control și îndrumare.*

Problema cea mai controversată însă legat de inspecția școlară în general și de cea de specialitate în particular continuă să rămînă **întocmirea documentului final**, a „procesului verbal de inspecție".

Deși părerile sînt împărțite (unii pledează pentru existența unor scheme tip, alții pentru liberalism total), experiența practică îndelungată în domeniul inspecției școlare, conduce la cîteva concluzii și anume:

1) *Întocmirea unui document (proces verbal, notă de control) în urma controlului este absolut necesară* spre a consemna preocuparea existentă la un moment dat într-o unitate de învățămînt, teritorial-administrativă sau la un singur profesor chiar, pentru aplicarea prevederilor Legii educației și învățămîntului, ale planurilor de învățămînt și programelor școlare în ceea ce privește predarea unei (unor) discipline, precum și pentru a preciza (pe calea îndrumării, schimbului de experiență, popularizării rezultatelor obținute de cercetarea științifică și de unii profesori, stimulării interesului față de autoperfecționare, sancțiunilor — în cazul cînd situația o cere etc.) ce trebuie întreprins în scopul ridicării nivelului calitativ al activității instructiv-educative.

*Necesitatea întocmirii unui document e determinată și de faptul că o evaluare ulterioară trebuie raportată la cea anterioară, pentru a constata dacă s-a înregistrat un progres* (și în ce grad anume) *în activitatea respectivă.*

2) Documentul de inspecție să reflecte corect situația existentă la data controlului, să evidențeze aspectele și tendințele pozitive din activitatea profesorilor, inițiativele valoroase — ca bază pentru atingerea în viitor a unor cote valorice superioare — dar și cauzele care determină existența unor neajunsuri și măsurile ce se impun pentru înlăturarea lor.

El trebuie să cuprindă: denumirea unității și a cadrelor inspectate, data controlului și cine l-a efectuat, obiectivele urmărite, activitatea desfășurată de inspector (la ce activități a participat, ce documente a cercetat, cu cine a discutat, ce forme și metode de control a folosit, ce acțiuni a organizat), principalele constatări și aprecieri, concluziile desprinse (însoțite de motivări și exemple relevante), măsuri pentru îmbunătățirea activității (pornind de la cauzele care deter-

*(Continuare în pag. 61)*

# Vocație și devotament

*CONFERENȚIAR UNIVERSITAR DOCTOR MARIA GIURGEA s-a născut la 24 decembrie 1921, în orașul Zimnicea, județul Teleorman. Întreaga carieră atestă și concretizează vocația sa de dascăl, de om, care nu s-a despărțit niciodată de școală.*

*După studiile primare, urmează cursurile Școlii normale de fete (la Turnu Măgurele și Pitești), pe care le absolvă cu rezultate excelente. Ca învățătoare — între anii 1942—1946 — obține rezultate remarcabile la examenul de definitivare în învățământ. Absolvă (în 1949) Facultatea de psihologie-pedagogie a Universității din București, fiind trimisă, după aceea, la aspirantură în U.R.S.S., unde susține teza de doctorat și obține titlul de doctor în științe pedagogice (1953). La întoarcerea în țară este numită conferențiar la catedra de pedagogie a Universității din București, post pe care funcționează și în prezent și pe care l-a slujit cu vocație și devotament. Paralel cu activitatea la catedră a îndeplinit și funcții de conducere — decan, șef al catedrei de pedagogie — funcții în realizarea cărora a investit efort și dăruire.*

*În cele aproape trei deceni de muncă universitară, Maria Giurgea a desfășurat o bogată și variată activitate didactică — cursuri și seminarii de pedagogie (îndeosebi de didactică), practică pedagogică, îndrumarea lucrărilor de licență și a cercurilor științifice studențești etc. — activități pe care le-a condus cu remarcabilă competență și cu dorința de a asigura studenților o pregătire de calitate.*

# Productiv om de știință și cadru didactic talentat

*PROVENIND DINTR-O FAMILIE DE ȚĂRANI și născut în comuna Tohani, jud. Prahova, în miezul primăverii, la 15 aprilie 1922, cînd natura își reînvia energia vitală, profesorul universitar doctor* Vasile Bunescu *și-a deschis cu probitate drum în pedagogia românească, aducîndu-și contribuții serioase în rezolvarea științifică a unor probleme ale educației și învățămîntului din țara noastră.*

*După absolvirea școlii primare a urmat Școala normală din București și a profesat ca învățător un an. La încheierea cursurilor școlii de ofițeri de rezervă, tînărul sublocotenent* Bunescu Vasile, *comandant de pluton, a pus mîna pe armă pentru eliberarea patriei, pentru alungarea și nimicirea dușmanilor. Curajul, competența și devotamentul față de cauza dreaptă a luptei i-au fost apreciate de superiori și răsplătite cu decorații românești și sovietice. După zdrobirea definitivă a trupelor hitleriste, s-a întors în țară și și-a reluat munca de învățător. Îi plăceau nespus de mult micuții școlari, dar era avid de știință. A urmat cursurile Facultății de filozofie și ale Facultății de pedagogie-psihologie ale Universității din București. După încheierea studiilor universitare, a muncit cu aceeași rîvnă. A învățat fără preget, a efectuat cercetări fundamentale și aplicative. A obținut titlul de doctor în științe pedagogice. A urcat cu demnitate întreaga ierarhie universitară, fiind în momentul de față profesor universitar doctor la catedra de pedagogie-psihologie a Universității din București. A ocupat, tot prin concurs, și posturi în cercetare. A avut și funcții de conducere la diferite instituții.*

*A efectuat investigații științifice individuale pe teme de interes major și a organizat și condus colective de cercetători. Pedagogul Vasile Bunescu s-a dovedit a fi un cercetător fecund. Cele peste 35 de lucrări (volume) publicate în țară (în cola-*

*Deși a abordat o problematică variată (teoria pedagogică, istoria pedagogiei, problematica educației etc.), activitatea sa de cercetare științifică s-a realizat cu precădere în aria didacticii (îndeosebi la nivelul învățămîntului primar și gimnazial). Această preocupare constantă — probă de seriozitate științifică — s-a concretizat într-un număr însemnat de studii și articole publicate, dar mai ales în lucrarea litografiată intitulată „Didactica generală" (1970), una din rarele lucrări de acest tip publicate în țara noastră. Ea sintetizează — în principiu — opțiunile teoretice și practice ale autoarei, evidențiind orientarea sa spre problemele majore ale școlii. Prelungire a preocupărilor sale de didactică poate fi considerat „Abecedarul" (la care este coautoare), manual care a servit ani de zile școlii românești.*

*Ca om de școală, conf. univ. dr. Maria Giurgea a fost puternic implicată în activitatea social-obștească. A susținut numeroase conferințe pentru cadrele didactice, a participat la simpozioane, mese rotunde, la emisiuni de radio și televiziune consacrate învățămîntului, a fost membră în diferite comisii de specialitate ale M.E.I. și în consiliul de conducere al „Revistei de pedagogie".*

*La cei 60 de ani îi urăm tovarășei Maria Giurgea viață lungă, sănătate, putere de muncă și noi succese în activitate.*

*Dr. EMIL PĂUN*

*borare), 10 lucrări publicate în străinătate și peste 100 de studii și articole atestă hărnicia și pasiunea de cercetător consacrat. Orientîndu-se către probleme majore ale pedagogiei contemporane, profesorul Vasile Bunescu s-a situat totdeauna în primul detașament al celor care au abordat cu îndrăzneală problemele cele mai noi ca: orientări noi în didactică (elaborarea conceptului și indicarea complexului de acțiuni privind modernizarea învățămîntului); lămurirea conceptelor de* instrumental, operațional *și* funcțional *în învățămîntul contemporan; instruirea programată și realizarea unui învățămînt formativ; pedagogia cibernetică; educarea independenței în gîndirea și comportamentul elevilor; creativitatea; stabilirea unor principii metodologice de cercetare a problemelor de educație și învățămînt; relația între logica științei și logica procesului învățării; formarea algoritmilor raționali în studiul diverselor științe; definirea sistemului muncii educative ș.a.*

*Pentru merite în muncă a primit numeroase medalii și a fost decorat cu „Ordinul Muncii clasa a III-a" și „Steaua Republicii Populare Române", clasa a V-a.*

*Cu ocazia jubileului de 60 de ani, urăm distinsului profesor universitar doctor Vasile Bunescu viață lungă și sănătate pentru a-și pune în valoare marile disponibilități de combustie spirituală pe care le posedă.*

*Dr. ALEXANDRU POPESCU-MIHĂEȘTI*

## METODOLOGIA INSPECȚIEI DE SPECIALITATE

*Urmare din pag. 59*

mină existența unor neajunsuri), calificativele atribuite profesorilor.

*Constatările și concluziile trebuie să fie clar formulate* (fără ambiguități), *precise și la obiect* (evitîndu-se formulările generale care nu pot determina măsuri cu valoare operațională) și să se refere în principal la: pregătirea profesorului (politico-ideologică), metodică și general culturală), interesul manifestat pentru activitatea didactică, îndeplinirea programelor școlare (cantitativ și calitativ), conducerea activității instructiv-educative și eficiența acesteia (reflectată în rezultatele obținute cu masa de elevi, ca și cu cei special dotați), preocuparea pentru inovație, personalitatea profesorului, climatul de muncă existent în catedră și în școală.

La fel de precis se cer formulate și măsurile, ele fiind un corolar al constatărilor făcute de inspector și al concluziilor desprinse. Orice măsură cu caracter general (fără a preciza în ce constă, cine și pînă cînd urmează s-o realizeze), este total ineficientă și nu va determina schimbările dorite în activitatea personalului didactic. Măsurile trebuie să pună colectivul de conducere și predare în „stare de acțiune", „să-l ambiționeze" și să-l determine să obțină rezultate la nivelul condițiilor materiale și umane de care dispune. Ele obligă *inspectorul să revină după un timp pentru a constata cum s-a acționat și cu ce rezultate de către colectivul sau profesorul respectiv.*

În concluzie, inspecția de specialitate ni se înfățișează ca o activitate complexă, ce presupune o înaltă competență și responsabilitate din partea celui ce o efectuează și ale cărei rezultate se cer probate în sporul de calitate obținut de elevi, profesori, de activitatea instructiv-educativă în ansamblu.

# Vocații — aspirații

*DESFĂȘURATE în spiritul documentelor programatice ale partidului nostru, pe fondul puternicului ecou mobilizator produs în viața Cetății de tezele și ideile novatoare reieșite din magistrala Expunere a tovarășului* Nicolae Ceaușescu *la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie a.c., privind sarcinile centrale ce revin activității teoretice, ideologice și cultural-educative în formarea noului model uman și a noii culturi socialiste, recentele acțiuni care au avut loc în învățămîntul maramureșean se înscriu tocmai pe aceste coordonate majore ale epocii actuale.*

*Așa cum arată secretarul general al partidului, școlii îi revine un rol deosebit de important. „Începînd de la învățămîntul preșcolar și pînă la învățămîntul universitar, copiii, tinerii, trebuie crescuți și educați în spiritul dragostei de patrie, al devotamentului față de socialism, față de partid, în spiritul muncii, înarmîndu-i cu cele mai noi cuceriri ale științei și cunoașterii umane".*

*Devenită tradițională, întîlnirea absolvenților liceelor din Maramureș cu membrii Biroului Comitetului județean de partid și ai Comitetului executiv al Consiliului popular județean, manifestare cu profunde implicații educative pentru „marele drum" al vieții, se înscrie pe linia preocupărilor permanente pe care organele locale de partid și de stat le acordă dezvoltării și perfecționării procesului instructiv-educativ.*

*Dialogul cu tinerii, cum l-a numit în cuvîntul său prim-secretarul Comitetului județean de partid,* George Vaida, *președintele Consiliului popular județean, se înscrie în complexul acțiunilor întreprinse de organele locale de partid și de stat pe linia formării la elevi a unei conștiințe revoluționare, socialiste, a unei înalte conduite etice, a educării lor în spiritul receptivității față de realitățile social-politice ale noii etape de dezvoltare a țării, ale județului.*

*Evocînd strălucitele tradiții de luptă, muncă și creație ale înaintașilor acestor plaiuri de baladă și legendă, vorbitorul a reliefat, amplu, mărețele prefaceri structurale petrecute în Maramureș, ca și în întreaga țară, în anii socialismului, îndeosebi după Congresul al IX-lea, de cînd în fruntea partidului și a țării se află tovarășul* Nicolae Ceaușescu, *patriot și revoluționar înflăcărat, brav conducător al poporului român, proeminentă personalitate a lumii contemporane.*

*Și în acest ceas de clocot, cînd gîndurile miilor de absolvenți priveau spre viitor încărcate de proiecte și aspirații, dascălii lor au ținut să le amintească încă o dată că tot ce s-a investit în ei — greu, foarte greu de evaluat — muncă, trudă, migală, pasiune, dăruire, timp de 12 ani, s-a făcut pentru ca ei, mîine, acolo unde își vor desfășura activitatea, să fie la înălțimea epocii pe care o trăim.*

*„Avem convingerea fermă — arăta conf. univ. dr.* Letiția Pintea, *inspector școlar general — că vă va caracteriza în orice clipă hărnicia, cinstea, dragostea de patrie și partid, de conducerea sa înțeleaptă, că faptele voastre vor fi întotdeauna demne de laudă spre satisfacția noastră, a tuturor.*

*Să fiți oameni adevărați, să fiți constructori adevărați ai scumpei noastre patrii".*

*Cuvîntul cîtorva absolvenți, care de fapt exprima glasul minerului, al constructorului, al pedagogului, a constituit un angajament responsabil de a răspunde cu demnitate sarcinilor ce le vor reveni în amfiteatrele muncii, ale învățămîntului superior.*

*Angajamentul absolvenților s-a materializat și prin fapte. Inaugurarea expoziției județene, la a V-a ediție, deschisă la Liceul de matematică-fizică nr. 1 din Baia Mare, sub genericul „Învățămînt — cercetare — producție", demonstrînd, prin cele aproape 13 000 de exponate, că principiul fundamental al învățămîntului nostru — integrarea lui cu producția, cu viața socială are o deplină funcționalitate în învățămîntul maramureșean, că pregătirea forței de muncă la parametrii tehnici-calitativi ai producției moderne preocupă toți factorii. Astăzi, peste 50% din necesarul forței de muncă al județului este pregătit de școală.*

*Organizată pe 4 „pavilioane": învățămînt liceal și profesional, gimnazial, preșcolar, cercurile tehnico-aplicative și casele pionierilor, criteriile care au stat la baza selecției exponatelor au fost esențialitatea, centrarea pe valori, calitatea. Rod al eforturilor conjugate ale cadrelor didactice, ma'ștrilor și elevilor, întreaga expoziție este orientată spre viitor.*

*Încă de la intrare te întîmpină un imens panou cu marile obiective pe plan economic, social, politic, ideologic, cultural-educativ, ale stadiului actual a edificării socialismului în țara noastră-reieșite din documentele Plenarei lărgite a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie a.c.*

*Învățământul liceal și profesional s-a prezentat cu 4 320 exponate, grupate pe profile: industrie ușoară, prelucrarea lemnului, electrotehnică, chimie, minerit, construcții civile și industriale, construcții de mașini, mecanică agricolă, agricultură. Produsele sînt realizate de elevi în activitatea de practică productivă, lucrări practice pentru examenul de bacalaureat, aparate, instalații, prototipuri de mobilier școlar pentru săli de clasă, laboratoare, precum și o serie de materiale didactice și mijloace de învățămînt omologate sau propuse pentru omologare, ca de pildă: „Comutator electronic cu 4 spaturi", „Adaptor pentru utilizarea televizorului ca osciloscop", „Trasor de caracteristici la semiconductoare", „Aparat pentru studiul efectului fotoelectric extern", „Aparat pentru determinarea sarcinii specifice a electronului cu ajutorul diodei", „Mașină de extrudat policlorură de vinil", „Mașină de spriț at polimeri", „Dispozitiv pentru producerea și studierea undelor la suprafața apei" etc.*

*În general s-au prezentat produse utile, funcționale, unele fiind executate din materiale recuperabile. Ele reprezintă producția atelierelor școlare pentru autodotare, iar o parte fiind realizată pentru întreprinderile socialiste, prin preluarea din planul de producție al acestora. În cadrul planului lor de producție, școlile din județ execută lucrări în valoare de 32 milioane lei.*

*„Pavilionul" învățămîntului gimnazial a cuprins 7 000 de exponate. Au fost expuse produse confecționate conform cerințelor programei de instruire practică: lucrări de traforaj și pirogravură, lucrări în lemn, lucrări din sîrmă, tablă, fier, lucrări de electrotehnică, cusături, confecții, tricotaje, artizanat, artă populară specifică zonelor geografice maramureșene, picturi etc.*

*Un interes deosebit l-a suscitat cele 228 exponate ale caselor pionierilor și cercurilor tehnico-aplicative. S-a remarcat cu totul deosebit produsul „Robot agricol universal", prin multiplele operații pe care le execută, realizat de Casa pionierilor și șoimilor patriei — Baia Mare, propus pentru expoziția republicană „Start spre viitor".*

*Un stand cuprinde lucrările metodico-științifice ale cadrelor didactice, de acordare a gradului I, articole publicate în reviste sau culegeri (92 lucrări publicate în anul școlar 1981/1982), lucrări de doctorat, de reciclare, materiale editate de Casa personalului didactic etc.*

*Neliniștea, permanenta căutare, aspirația spre perfecțiune, ce animă majoritatea colectivelor de cadre didactice maramureșene le-a insuflat-o și elevilor, prin creșterea calitativă a rezultatelor la învățătură, printr-o tot mai strînsă legătură cu viața, cu cerințele pregătirii multilaterale a forței de muncă în concordanță cu nevoile economiei naționale și ale județului.*

*Recenta sesiune județeană de comunicări științifice și referate ale elevilor de liceu — fiind selecționate 250 de lucrări — desfășurată în 25 de secții, numeroasele premii obținute la concursurile cultural-sportive în cadrul Festivalului național „Cîntarea României" atestă marele adevăr că învățămîntul maramureșean și-a racordat „bătăile inimii" la marele „Orologiu al epocii"!!*

**FLORICA POPESCU**

---

## Simpozion Klagenfurt — 1982

# Educația adulților pentru Pace

ÎN ZILELE DE 9—11 MARTIE a.c., la Klagenfurt, în Austria, s-a desfășurat simpozionul „Noi oamenii — educația adulților pentru pace". Reuniunea a dezbătut căile pedagogice de înaintare spre o lume a păcii și solidarității internaționale, în special prin educația adulților, un domeniu efervescent și deschis experimentelor novatoare, prioritare. În centrul dezbaterilor a stat tematica elaborării programelor educative integrale (curriculum), care să țină seama de constatarea că „războaiele încep în mințile oamenilor, iar pacea trebuie apărată și construită, mai întîi, tot în mințile oamenilor"; în consecință, o lume a păcii poate fi asigurată nu numai prin mijloace politice și economice, „ci ea trebuie să se întemeieze — pentru a nu eșua — pe solidaritatea intelectuală și morală a oamenirii" (UNESCO — Londra 1945). În pregătirea simpozionului s-a ținut seama, în același timp, de realitatea zilelor noastre: participanții reprezentînd țări cu orientări social-politice deosebite și cu sisteme de învățămînt, dacă nu opuse totuși diferite de la o țară la alta.

Lucrările plenare și pe grupe s-au desfășurat în moderna „Universitate pentru științele educației", instituție cu profil de formare a educatorilor și deschisă cercetării interdisciplinare cu finalitate pedagogică. Au participat 41 de reprezentanți din diferite țări ale Europei, Asiei, Africii și Americii; 58 de reprezentanți au fost din Austria. Au luat parte oameni de știință și parlamentari activi în Comisiile de educație și învățămînt ale parlamentelor respective, cercetători științifici și cadre didactice. Această structură neomogenă a favorizat schimbul de idei de pe variate poziții, dînd curs dialogului, pe teme de educație, între Est și Vest, Nord și Sud.

Pentru buna desfășurare a simpozionului au contribuit Universitatea din Klagenfurt, Unesco, Cancelaria Federală a Guvernului Austriei, Ministerele educației și culturii, științei și cercetării din țara gazdă, precum și deputații din Comisia pentru educație a Consiliului Europei. Principala temă a rapoartelor a fost prezentarea tendințelor și modelelor de educație a adulților în țări reprezentative pentru marile zone ale lumii, ținîndu-se seama de obiectivul urmărit prin acest simpozion: formarea și consolidarea convingerilor și opiniilor pacifice; educația pentru o omenire solidară prin înțelegere

și cooperare, promovarea orientărilor optimiste cu privire la viitorul planetei.

Dintre rapoartele bogate în sugestii și mai mult discutate, vom menționa raportul d-lui. prof. Josef Maderner (Austria), unul dintre inițiatorii acestei prestigioase manifestări internaționale. Cu interes au fost primite rapoartele privind educația adulților din Anglia (Walter James), Danemarca (Ter Hinimelstrup), Etiopia, Tanzania, România, U.R.S.S. și altele. Cunoscutul filozof polonez Bogdan Suchodolski a prezentat în scris eseul „Educația și viitorul omenirii". Simpozionul a înregistrat un succes remarcabil prin participarea largă a țărilor din diferite regiuni ale globului, prin discuțiile animate — nu lipsite uneori de spirit polemic —, precum și prin formularea concluziilor finale în cadrul celor patru grupe de lucru.

La grupa I („Curriculum") au fost reținute constatările: tendința spre elaborarea de programe în spiritul umanismului; depășirea predării pe obiecte (discipline) separate; promovarea schimbului de idei între state, culturi, centre de educație, menit să contribuie la o mai apropiată înțelegere a obiectivelor înscrise în ordinea de zi a simpozionului; accentuarea rolului participativ al adulților la programele de educație; includerea în programele novatoare și a proiectelor de pregătire a lectorilor corespunzători noilor programe; publicarea cercetărilor efectuate în diferite țări cu privire la integrarea disciplinelor în învățământ.

În cadrul grupei a II-a („Est-Vest") au fost reținute idei și propuneri ,precum: promovarea relațiilor științifice și culturale; apel la comunitatea străveche a culturilor; educația pentru respectul fiecărui popor și al culturii sale; dezvoltarea punctelor de convergență în problema integrării disciplinelor, proces mai curînd aplicabil în educația adulților decît în cea a copiilor și tinerilor; dezvoltarea educației profesionale pe baza unei educații științifice largi și temeinice; integrarea muncii cu alte activități sociale și altele. În cadrul lucrărilor grupei a II-a Alexandru Singer, din partea țării noastre, a înfățișat pe larg programul și metodica practicată în R.S. România avînd ca obiectiv educația pentru pace.

Discuțiile purtate la grupa a III-a („Nord-Sud") au evidențiat principii, metode și inițiative care ar putea sta în atenția conjugată a educatorilor din țările industrializate și din țările în curs de dezvoltare, ca de pildă căile și metodele de formare a lectorilor și animatorilor, principiile învățării la adulți, educarea aptitudinilor profesionale, cultura ca o cale de menținere a identității popoarelor și altele. În sfîrșit, grupa a IV-a („Aplicații") a investigat aspectele învățării autodeterminate, promovarea unui curriculum deschis, interdisciplinar, răspunzînd nevoilor de educație ale colectivităților.

După opinia mea, unele neajunsuri ale simpozionului vor fi remediate prin publicarea „Raportului final", întrucît teza expusă în plen a fost mai puțin substanțială decît unele idei discutate. Se impune, de asemenea, organizarea în continuare a unor reuniuni de același profil, centrate pe o tematică din ce în ce mai circumscrisă. Aș remarca necesitatea de a se acorda mai multă atenție cercetării interdisciplinare, de teren și experimentale, prin echipe complexe, pe țări sau regiuni, cercetare care trebuie considerată ca premisă și proces asociat educației contemporane a adulților în orice țară, indiferent de gradul ei de dezvoltare social-economică, după cum am avut prilejul să arăt și în interviul acordat oficiului de presă al studenților Universității din Klagenfurt.

Din partea grupului de români participanți la simpozion (George Văideanu, Alexandru Singer și subsemnatul) s-a susținut referatul „Tendințe ale educației adulților în R.S. România"; a pledat pentru un raport judicios între pregătirea-perfecționarea profesională și cea politico-ideologică; a demonstrat că educația pentru pace în țara noastră face parte din programul permanent al instituțiilor de educație la toate vîrstele; a pledat pentru expansiunea metodelor și tehnicilor muncii intelectuale și a evidențiat realizările României socialiste în învățămînt, educație și cultură. Menționăm că profesorul universitar G. Văideanu, în calitatea sa de consultant UNESCO, a adus o valoroasă contribuție la pregătirea simpozionului, a cărei desfășurare reușită întregește, sub aspect sociopedagogic, mișcarea de mase pentru o lume pacificată și liberă.

**Prof. dr. LEON ȚOPA**

---

# ABORDAREA TRIDIMENSIONALĂ A MOTIVAȚIEI ÎNVĂȚĂTURII

Obiectivul acestei lucrări constă în analiza psihopedagogică a motivației, arie de cuprindere vizînd deopotrivă ierarhia motivelor care funcționează în copil, influența acestora asupra activității și asupra comportamentului copilului și acea activitate instructiv-educativă care facilitează dezvoltarea și intensificarea motivelor, deci comportamentul educativ (sistemul de acțiune) care îl ajută pe copil în formarea unui sistem motivațional echilibrat.

Lucrarea este compartimentată în trei părți: partea întîi se ocupă de *formarea și dezvoltarea motivației și a motivelor*, de concepțiile științifice și de rezultatele experimentale ale acțiunii fenomenului motivațional; partea a doua prezintă cercetările psihopedagogice (motivaționale) proprii, elaborarea unui model cu ajutorul căruia autorul face analiza problemelor motivaționale în diferitele domenii ale educației; partea a treia sintetizează rezultatele cercetării prin prisma practicii educative.

Autorul a reușit să construiască un model pentru studierea psihopedagogică a motivației, prin care a surprins simultan efectele instructiv-educative, procesele psihice și dinamica specifică a structurii sistemului motivațional. Acest model psihopedagogic este constituit din dimensiuni motivatoare (stimulare extrinsecă) și din dimensiuni motivaționale (stimulare intrinsecă). Ambelor laturi ale activității pedagogice bipolare, respectiv celor două categorii ale fenomenului motivațional, le sînt caracteristice dimensiuni de ordin afectiv, cognitiv și comportamental.

Schema modelului astfel realizat prezintă următoarea structură:

**Dimensiuni motivatoare:** 1) *dimensiunea afectivă* reprezintă raportul emoțional al adultului și copilului: a) atmosfera atractivă sau repulsivă a căminului părintesc; posibilități pentru crearea legăturilor empatice; b) aprecierea pozitivă a copilului din partea părinților; c) dragoste emanată din comportamentul părinților. 2) *Dimensiunea cognitivă:* a) asigurarea independenței copilului; b) orientarea spre o independență activă; c) determinarea copilului la cunoașterea bucuriei succesului. Această dimensiune reprezintă, în fond, și dimensiunea interiorizării. 3) *Dimensiunea comportamentală:* însușirea normelor comportamentale: a) sistem de norme adecvate; b) consecvență; fermitate în respectarea normelor de conduită.

**Dimensiuni motivaționale:** 1) *Dimensiunea afectivă:* raportul afectiv față de membrii mediului ca factor motivațional (de stimulare): a) raportul afectiv cu părinții; tendință de susținere a solicitudinii educaționale; b) identificare afectivă cu cadrele didactice; păstrarea încrederii în idealuri; c) raporturi bune cu colegii; sentimentul plăcut al apartenenței la grup; 2) *Dimensiunea*

*(Continuare pe coperta a 3-a)*

* Kozéki Béla, A motiválás és motivácio összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata (cercetarea psihopedagogică a raporturilor dintre motivare și motivație), Akadémiai Kiadó, Budapest, 1980.



BIBLIOTECA ASTRA

**ROMULUS NEAG**

**The project of teaching — the theacher's instrument of preparing for lessons**

The author suggests replacing the plan of lesson with the project of teaching technology wihch might operate the information on the class. The structure of this project is presented under the form of a suggestive schema, being an extremely efficient work instrument for the teacher.

**VASILE MĂRGINEAN**

**Modalités d'obtenir informations préliminaires nécessaires pour la projection des technologies didactiques**

Illustrand les idées accompagnées d'exemples de la discipline „L'utilaje et la technologie des constructions mécaniques", l'auteur présente des modalités par lesquelles on obtient: informations resultant de l'analyse du contenu des programmes et des manuels scolairs; informations concernant les élèves qui etudieront la discipline indiqué; informations concernant les conditions dans lesquelles l'instruction va être deployé.

**СТЕЛИАНА НЭСТЭСЕСКУ-КРУЧЕРУ**

**Увеличенные требования к воспитатедьной работе**

На основе разнообразных и комплексных воспитательных положений, автор подчеркивает необходимость реалистического и ответственного приступления к деятельности с учащимися, представляющими школьные и поведенческие трудности. Притом, автор представляет систему путей и педагогических средств, способствующих-максимальное обеспечение эффективности воспитательной работы с этими учениками.

# ABORDAREA TRIDIMENSIONALĂ A MOTIVAȚIEI ÎNVĂȚĂTURII

*Urmare din pag. 64*

*cognitivă:* raportul de cunoaștere cu obiectele mediului; posibilitatea dezvoltării propriilor aptitudini ca motivație: a) motivația de a fi independent, de a se sprijini pe propriile forțe, de a cunoaște lumea în mod independent; b) efectul stimulator al competenței, cunoașterii, al succesului obținut în cunoaștere, al bucuriei generate de descoperire; c) efectul stimulator al interesului cognitiv și al activismului. 3) *Dimensiunea comportamentală:* raportul față de expectările *mediului; efectul stimulator* al consensului normelor însușite cu comportamentul propriu: a) autoaprecierea, păstrarea sentimentului de încredere și a tendinței de a fi stimat; b) efectul stimulator al conformării la normele grupului; c) autocontrolul: respectarea *normelor socialmente* valoroase, identificarea cu idealurile sociale — sursă de motivație.

Prezintă interes faptul că urmărind dimensiunile schițate în model pot fi observate, într-o unitate dialectică, motivația extrinsecă și cea intrinsecă.

Cercetările proprii ale autorului sînt organizate în două părți. Prima parte, considerată de autor cercetare generală, dezvăluie ierarhia motivelor în care sînt dispuse motivele cuprinse în dimensiunile afective, cognitive și comportamentale privind personalitatea elevului respectiv. A doua parte a cercetării, cea specifică, studiază motivația învățării și anume: funcționarea motivelor interiorizate și manifestarea exterioară a acestora, atenția fiind concentrată aici asupra activității școlare.

Tehnica de cercetare cuprinde cele mai variate metode și procedee. Printre acestea amintim: observarea îndelungată, studierea proiectivă a influențelor motivaționale, chestionare combinate cu procedeele proiective, teste de inteligență, de anxietate și de autoapreciere, experimentul.

Meritul autorului constă în studierea reușită a activității pedagogice din punctul de vedere al motivației. Cititorul poate să se informeze în legătură cu problemele teoretice ale fenomenului motivațional referitor la activitatea instructiv-educativă, la motivația învățării disciplinelor școlare, la rolul motivației în dezvoltarea personalității elevului, la specificul motivației în educație, în viața socială și școlară. Autorul dă dovadă de cunoașterea și aprecierea literaturii de specialitate din țara noastră, apelînd la constatările teoretice și experimentale ale unor psihologi ca Al. Roșca, V. Pavelcu, A. Chircev, B. Zörgö.

**Dr. LAZAR ALEXANDRU**

Tiparul executat sub comanda nr. 21 777 la Combinatul poligrafic „Casa Scînteii"

Lei 6

# Sommaire–Contents–Содержание 7|1982

Gh. Constantin : Une nouvelle qualité de la condition humaine ● St. Năstăsescu : Cruceru : Exigences augmentées pour l'activité de l'éducation communiste des élèves ● R. Nag : Le project de la technologie didactique — l'instrument de preparation du professeur pour la l çon ● V. Mărginean : Modalités d'obtenir informations préliminaires nécessaires pour la projection des technologies didactiques ● C. Drăguț : Le processus d'enseignement — apprentissage — évaluation dans l'esprit des méthodes actives ● V. Cureteanu, S. Cureteanu : L'activité de la chaire de specialité ● V. Văiteanu : L'interdisciplines histoire-littérature roumaine dans l'approfondissement des sentiments patriotiques des élèves ● P. Andrei, A. Ionescu : Modalités d'amélioration du travail méthodique et du perfectionnement des professeurs de mathematiques ● E. Szappanyos : L'efficacité de la leçon dans la vision d'un moyen didactique moins discuté : le cahier de brouillon ● A. Vasilescu : Laliaison étroite entre l'enseignement, recherche et pratique — la note caractéristique du Lycée agroindustriel de Turda ● V. Răican : La formation d'abilité des enfants avengles de s'orienter dans l'espace ● D. Singeorzan : Particularités psychologiques de l'apprentissage des sons verbaux par le prescolaire. ● V. Filimon, V. Lungu, A.A. Dușan, R. Bar : Particularités psychologiques des représentations et des notions socio-ethiques des grands prescolaires ● Gh. Sireteanu : Nécessités en direction du développement psychol-physique d'enfant qui entre dans la I-ère classe ● E. Vișu : Le développement du pensée creatrice des élèves par les leçons de la langue roumaine ●C. Paraschivescu : L'evaluation des compositions par discussion accompagnée d'appreciations critiques dans le collectif de la classe ● M. Tudor : La croissance du caractère actif et pratique-applicatif de l'apprentissage des notions de géométrie en I—IV-éme classe ● M. Bulbuc : Le contenu et la methodologie des activités récréatives dans la structure du processus formatifé-ducatif en I-ére classe ●I. Jinga : La méthodologie d'inspection de specialité ● E. Păun : Vocation et devouement ● Al. Popescu-Mihăești : Homme de sciance productif et professuer doue ●L. Țopa : L'éducation adultes pour la paix ● Livres-Idées.

---

Gh. Constantin : A New Quality of Human Condition ●St. Năstăsescu-Cruceru : Increased exigence for the activity of comunist education to the school youth ● R. Neag : The project of teaching technology — The teacher's means of preparing for the lesson ● V. Mărginean : Modalities of obtaining preliminary information necessary to the projection of teaching technologies ● C. Drăguț : The teaching-learning-evaluation process in the spirit of active methods ● V. Cureteanu, S. Cureteanu : The activity of the chair of speciality ● V. Văiteanu : The relationship between the Romanian history and literature in widening the patriotic feelings of the school youth ● P. Andrei, Ș. I. Ionescu : Modalities of improving methodical and further training work for the mathematics teachers ● E. Szappanyos : The efficiency of lesson in the vision of a less discussed teaching means : the rough-note book ● A. Vasilescu : The close relation among education-research-practical work activity — the characteristic feature of the agroindustrial lycée at Turda ● V. Răican : The training of the ability to find one's way about to the blind pupils ● D. Singeorzan : Psychological peculiarities of learning sounds by the child under school age ● V. Filimon, V. Lungu, A. A. Dușan, R. Bar : Psychological peculiarities of social-moral representations and notions for the children under school age ● Gh. Sireteanu : Requirements to the further psycho-physical development of the school child in the I-st form ● E. Vișu : The development of the school children's creative thinking through the lessons of the Romanian language ● C. Paraschivescu : The estimate of compositions through discussions accompanied by critical appreciations in the form collective ● M. Tudor : The widening of the active and practical character of learning geometry notions in the I—IV - th forms ● M. Bulbuc : The contents and the methodology of creative activities in the teaching process in the I-st form ● I. Jinga : The methodology of speciality inspection ● E. Păun : Calling and devotion ● Al. Popescu-Mihăești : Produvctie man of science and gifted teacher ● L. Țopa : Teaching grown-ups for peace ● Books-Ideas.

---

Г. Константин, Новое качество гуманного условия ● Стелиана Нэстэсеску-Кручеру, Увеличенные требования к воспитательной работе ● Р. Няг, Проект дидактической технологии-инструмент подговоки преподавателя для урока ● В. Мэрджинян, Способы получения предварительных информаций ввиду проекции дидактических технологий ● К. Дрэгуц, Процесс преподавания-обучения-оценки в духе активных методов ● В. и С. Куретяну, Деятельность кафедры по специальности ● В. Вэйтяну, Междисциплинность история-румынская литература в углублении патриотических чувств учеников ● П. Андрей, С. Йонеску, Способы улучшения методической работы и усовершенствование преподавателей по математике ● Е. Сапаниос, Эффективность урока и использование тетради для записок ● А. Василеску, Связь между образованием, исследованием и практикой в агроиндустриальном лицее из Турда ● В. Рэйкан, формирование навыка ориентировки в пространстве у слепых детей ● Д. Сынджорзан, Психологические свойства усвоения речевых звуков дошкольником ● В. Филимон, В. Лунгу и др., Психологические свойства представлений и социо-моральных понятий у старших школьников ● Г. Сиретяну, Необходимости в направлении психофизического развития ребёнка до вступления в первый класс ● Е. Вишу, Развитие творческого мышления учеников на уроках румынского языка ● Ч. Параскивеску, Оценка сочинений через их обсуждение ● М. Тудор, Рост активного характера усвоения понятий геометрии в младшик классах ● М. Булбук, Содержание и методология деятельностей досуга в первом классе ● И. Жинга, Методология инспекции по специальности ● Е. Пэун, Призвание и преданность ● А. Попеску-Михэешть, Плодотворный учёный и талантливый преподаватель ● Л. Цопа, Воспитание взрослых для мир ● Книги-идеи

# revista de PEDAGOGIE

8
august 1982
anul XXXI

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

*DIN CUPRINS:*


- *Teoria și practica educației confruntate cu perspectiva unor noi exigențe sociale*
- *Bugetul de timp al cadrelor didactice*
- *Optimizarea predării pedagogiei în perspectivă operațională*
- *Școala își pregătește fiii pentru sat*
- *Metodologia activității de patronare a școlilor*
- *Contribuția științelor sociale la formarea și dezvoltarea conștiinței patriotice, revoluționare a tineretului.*

revista de
# PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr. 8/1982

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

ADRESA REDACȚIEI:
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341.
Telefon: 17 17 96; 17 60 10
interioare: 12 86, 20 87, 26 40

# Sumar

EMIL PĂUN, DAN POTOLEA, LAZĂR VLĂSCEANU — **Teoria și practica educației confruntate cu perspectiva unor noi exigențe sociale** .....
DOBRIȚA ȚIGĂRAN — **Bugetul de timp al cadrelor didactice** .....

## MODERNIZAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

VALERIA MACSINIUC — **Optimizarea predării pedagogiei în perspectivă operațională**
ALEXANDRU POPESCU MIHĂEȘTI — **Sisteme de predare-învățare — concepte, variante, aplicații** .....
MINODORA SELAGEA, SABIN SELAGEA — **Nota din catalog între deziderate noi și inerții tradiționale** .....
IULIANA MANIU, DOINA RANCEA — **Pledoarie pentru învățămînt asistat de calculator** .....
RALUCA COTRUȚĂ, CORNELIU COTRUȚĂ — **Triada profesor-informație-elev în perspectiva teoriei grafelor — o metodologie a elaborării vîrfurilor unui graf**
TEODORA HUIANU — **Întărirea caracterului interdisciplinar al predării geografiei în școală** .....
MIHAI NEBUNU — **Excursia literar-culturală între divertisment spiritual și eficiență pedagogică** .....

## DIDACTICA INSTRUIRII PRIN MUNCĂ

MIHAI MATEI — **Școala satului pregătește fiii pentru sat** .....
NICOLAE CERCHEZ, A. ÎNSURĂȚELU — **Baza de instruire practică agroindustrială a școlii rurale de 10 ani și implicațiile ei în formația profesională agricolă**
MIRCEA VLĂDUȚ — **Pregătirea tehnică, tehnologică și practică a elevilor (Un model acțional)** .....
PANTELIMON ILIE, CONSTANTIN IONICĂ — **Instruirea practică — obiectiv important al educării elevilor prin și pentru muncă** .....
NICOLAE BANU, NICOLAE EFRIM — **Modalități de pregătire a elevilor pentru meseriile de zootehnist, mecanizator și veterinar** .....
ION PATRICHE — **Modalități de predare—învățare a disciplinelor tehnice în învățămîntul seral** .....

## EDUCAȚIA MORAL-PATRIOTICĂ ȘI CETĂȚENEASCĂ A ELEVILOR

MARIA-DORINA PAȘCA — **Motivul păcii în creația literară a membrilor cercului de literatură „Muguri"** .....
AURELIA COAȘAN, EUGENIA GHIȚ — **Disciplina școlară** .....
ION DRĂGAN, DELIA SĂVOIU — **Formarea atitudinii protectoare a elevilor față de mediul înconjurător** .....
ION CODRU — **Creșterea eficienței activităților de educare materialist-științifică a elevilor** .....

## PERFECȚIONAREA PERSONALULUI DIDACTIC

VASILE POPEANGĂ — **Metodologia activității de patronare a școlilor** .....

## CONSULTAȚIE

PETRE PÎNZARU — **Contribuția științelor sociale la formarea și dezvoltarea conștiinței patriotice, revoluționare, a tineretului** .....

## MEDALION

SILVIA DIMA — **Dăscăliță din Bilca** .....

## CĂRȚI — IDEI

RODICA FIFOR — **O valoroasă lucrare de metodică** .....

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

# Teoria şi practica educaţiei
## confruntate cu perspectiva unor noi exigenţe sociale

Dr. EMIL PĂUN, dr. DAN POTOLEA, dr. LAZĂR VLĂSCEANU

**Anul 1965, cînd la Congresul al IX-lea al partidului au fost formulate obiective şi direcţii profund novatoare ale dezvoltării social-economice şi culturale a ţării, a marcat fără îndoială începutul uneia din cele mai dinamice epoci şi în istoria modernă a învăţămîntului românesc. Transformări structurale de amploare ale sistemului de învăţămînt s-au asociat cu instruirea unor noi principii orientative şi practici instructiv-educative menite să conducă la afirmarea învăţămîntului ca unul din factorii importanţi ai propăşirii naţionale.**

Dinamica în creştere a populaţiei şcolare (astăzi reprezentînd 26,2% din populaţia ţării), extinderea permanentă a bazei materiale a învăţămîntului, diversificarea tipurilor de unităţi şcolare s-au realizat în concordanţă cu afirmarea unei noi concepţii privind organizarea şi desfăşurarea procesului de învăţămînt. Ideea centrală a acestei concepţii, care conferă un grad înalt de originalitate dezvoltării şcolii româneşti contemporane, este aceea a integrării activităţilor de învăţare dirijată cu munca productivă şi cercetarea ştiinţifică în vederea realizării unei armonii permanente între obiectivele şcolarizării, direcţiile dezvoltării sociale şi cerinţele integrării socio-profesionale a absolvenţilor. Aplicarea practică a noii concepţii, menită să conducă la transformarea revoluţionară efectivă a întregului învăţămînt, îşi are propria istorie, se configurează de-a lungul unei deveniri a cărei dialectici este pusă sub semnul obiectivului fundamental trasat de Congresul al XII-lea al partidului — realizarea unei noi calităţi a muncii şi a vieţii în toate sectoarele de activitate.

Imperativul noii calităţi a şcolii solicită cu necesitate o analiză lucidă, realistă a înfăptuirilor actuale, avînd în vedere şi perspectivele care se deschid de orizonturile novatoare. **Expunerea tovarăşului Nicolae Ceauşescu cu privire la stadiul actual al edificării socialismului în ţara noastră, la problemele teoretice, ideologice şi activitatea politică, educativă a partidului,** prezentată la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie 1982, oferă fundamentul teoretico-ideologic şi cadrul de referinţă pentru desfăşurarea unei asemenea analize. Ideile, tezele sau principiile teoretice din Expunerea secretarului general al partidului, care vizează toate sectoarele de activitate şi în special problemele teoretice, ideologice şi activitatea politică, educativă a partidului, constituie şi pentru cercetarea din domeniul ştiinţelor educaţiei un sistem teoretico-politic şi preţios pe baza căruia să fie puse în evidenţă caracteristicile stadiului actual şi perspectivele care i se deschid în contextele unor noi exigenţe social-politice şi ideologice. Dacă în raport cu dezvoltarea integrală a forţelor şi relaţiilor de producţie, a bazei materiale a societăţii s-a constatat o anumită rămînere în urmă a activităţii teoretice, ideologice, politico-educative, atunci în învăţămînt, în întreaga activitate educativă desfăşurată în şcoală şi implicit în cercetarea pedagogică trebuie analizate manifestările concrete ale acestei „rămîneri în urmă" cu scopul de a ne mobiliza eforturile şi concentra creaţia. Învăţămîntul de toate gradele are un rol important în formarea revoluţionară a tineretului, este parte componentă a activităţii politico-educative integrale. Rămînerea sa în urma dezvoltării bazei materiale are consecinţe negative pentru dezvoltarea armonioasă a societăţii şi de aceea trebuie să prospectăm în permanenţă noi direcţii de acţiune şi convergenţă a eforturilor pentru afirmarea în continuare a învăţămîntului ca puternică forţă a dezvoltării sociale, economice şi culturale.

Din perspectiva conţinutului de idei al expunerii secretarului general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie 1982 şi al cuvîntării rostite în cadrul lucrărilor Congresului educaţiei politice şi al culturii socialiste ne propunem să prezentăm unele aspecte ale stadiului de maturizare şi ale profilului cercetărilor din domeniul ştiinţelor educaţiei, precum şi ale eficienţei procesului instruc-

tiv-educativ, pentru ca apoi să vizăm cîteva din formele principale ale cercetării și activității cadrelor didactice din școli.

Eforturile prioritare ale cadrelor didactice s-au concentrat în ultima perioadă de timp asupra realizării optime a instrucției școlare în strînsă legătură cu munca productivă în vederea formării unui tineret cu o temeinică pregătire științifică și culturală, educat în spiritul muncii și devotamentului față de popor și partid. În acest sens: au fost integrate școlile cu unități productive, iar la nivel superior cu unități de cercetare; a fost perfecționată organizarea conținutului învățămîntului, punîndu-se accentul mai mare pe predarea disciplinelor fundamentale (matematică, fizică, biologie, chimie) în structura planurilor de învățămînt; au fost inițiate noi direcții de inovare a metodelor și tehnicilor de instruire pentru creșterea eficienței învățării în școală; s-au adus îmbunătățiri sistemului de perfecționare a cadrelor didactice.

Cercetarea pedagogică s-a orientat în mai mare măsură spre rezolvarea unor probleme ale activității școlare. Totuși, în raport cu exigențele actuale ale unei calități superioare în domeniul învățămîntului și cercetării pedagogice, s-au perpetuat și o serie de neajunjunsuri pe care trebuie să le rezolvăm în spirit critic și cu luciditatea unei necesare remedieri. Să ne referim la cîteva mai semnificative, cu titlu ilustrativ, fără a oferi neapărat un tablou complet. În procesul de aplicare a principiului orientativ al integrării învățămîntului cu producția și cercetarea se constată uneori că relațiile dintre unitățile școlare și cele productive tind să dobîndească un caracter formal, influențînd negativ efectivitatea și eficiența instructivă a integrării. Încă nu s-a ajuns la desfășurarea armonioasă a raporturilor dintre activitățile aplicative și cele cognitiv-teoretice, la organizarea practicii productive, care ocupă circa o treime din ansamblul orelor prevăzute în planurile de învățămînt, în conformitate cu obiectivele învățării și producției eficiente. Desfășurarea integrată a proceselor instructive și de muncă este înlocuită uneori de o derulare juxtapusă și lineară în care fiecare secvență (instructivă, productivă sau de cercetare) își urmează propriile obiective. Această situație se reflectă și în fragmentarea exagerată a timpului de instruire în care perioadele activității didactice alternează parcă independent de cele consacrate practicii productive. În loc ca practica să ia forma unei perioade de aplicație cognitivă, învățare activă și explorare cercetătoare, se transformă într-o etapă saturată de activități rutiniere sau chiar de stagnare a învățării. Cadrele didactice nu explorează noi tehnici instructive adecvate nivelurilor diferențiate de dezvoltarea intelectuală a elevilor, conservă încă strategii educative clasice aflate în contradicție cu organizarea integrată a învățămîntului. În ultimul timp se constată chiar apariția și invocarea repetată a unor „lozinci" teoretice cu iz de modernitate, dar numai în dezbateri, sesiuni științifice sau lucrări de bilanț, pentru că în activitatea efectivă procesele instructive sînt conduse pe baza unor procedee consacrate de tradiția mai îndepărtată. Chiar dacă cercetarea pedagogică s-a străduit să propună noi alternative de concepere și dirijare a procesului de învățămînt, un număr deloc neglijabil de cadre didactice a preluat numai mesajul teoretic, fără a desluși implicațiile practice efective pentru creșterea performanțelor elevilor în învățare. Situația este explicabilă și prin modul în care a fost orientată și desfășurată cercetarea pedagogică. Aceasta nu s-a preocupat în suficientă măsură de explorarea și identificarea nevoilor practice ale școlii. În unele situații temele de cercetare au fost stabilite mai ales pe temeiul unor motivații subiective personale, desigur importante, dar care nu se puteau prevala de comanda socială. Cercetarea nu s-a finalizat cu consecvență și în prescripții de ordin aplicativ care să ghideze comportamentul didactic al profesorilor. Nu de puține ori principii metodologice de certă valoare euristică au fost mai degrabă enunțate și impostaziate, fără a se fi trecut la o validare a implicațiilor lor practice și la o extindere a demonstrațiilor cu valoare de exemplaritate aplicativă diversificată. Ilustrativă în acest sens este invocarea analizei sistemice a procesului de învățămînt. Preluînd-o din alte discipline mai dezvoltate teoretic, analiza sistemică a fost redusă în pedagogie la o simplă catalogare a componentelor procesului de învățămînt și de descrierea sumară a relațiilor posibile dintre acestea, fără să fi fost explorate consecințele aplicative și experimentate în detaliu modelele instructive adecvate. De aceea pot fi întîlnite cadre didactice care își caracterizează la nivel verbal în termeni sistemici o frecvență de predare-învățare, dar își organizează și dirijează activitatea mai mult pe baza simțului comun al experienței didactice transmise oral prin schimburi ocazionale de experiență. Probabil că și ritmul mult prea lent al finalizării unor cercetări pedagogice, fisurile în pregătirea metodologică a unor cercetători, lipsa de antrenare a cadrelor didactice în realizarea de experimentări științifice proiectate pot fi invocate drept cauze ale decalajului relativ dintre cercetarea pedagogică și practica educativă curentă din școli. Dacă în urmă cu circa un deceniu era de remarcat o lipsă de manuale și sinteze metodice, în ultimul timp, ca urmare a deschiderilor mai largi oferite pe plan social și politic, numărul acestora a crescut în mod considerabil. Fapt pozitiv în sine, pentru că reflectă un alt nivel al cercetării, cu noi perspective demne de interes, dar și cu unele consecințe negative întrucît aspectele de ordin aplicativ nu dispun de o ilustrare și pondere corespunzătoare, tezele teoretice nu sînt suficient operaționalizate. S-a ajuns la o diversitate generatoare de posibile confuzii între principii și strategii de instruire, obiective și forme de realizare. Pentru

examenele de grad sau perfecționare ar trebui să existe manuale care să prezinte o concepție pedagogică coerentă despre dirijarea activității educative. De aceea este necesară elaborarea unor manuale și sinteze metodice unitare în concepție, bazate pe o bogată experimentare și în concordanță deplină cu actualitatea și perspectiva dezvoltării învățămîntului din țara noastră. Astfel de lucrări s-ar putea situa printre prioritățile activității științifico-metodice, asigurîndu-se o continuitate și diferențiere corespunzătoare între pregătirea și perfecționarea profesională a cadrelor didactice. *O pondere importantă în cercetare și în lucrările* de sinteză trebuie să o dețină problematica educației politico-ideologice, morale, cetățenești, menită să ofere cadrelor didactice tehnici operaționale de analiză și dirijare a procesului de formare a personalității omului nou al societății noastre socialiste. Aceasta cu atît mai mult cu cît în activitatea de educație morală și politico-ideologică din școli apar manifestări de formalism și intelectualizare, rutină și verbalizare excesivă, paralelism și suprapunere a unor acțiuni cu același conținut sau mesaj. Școala, împreună cu organizațiile politice de copii și tineret au nevoie de strategii practice adecvate realizării obiectivelor unei educații umaniste, culturale, patriotice, concordante cu principiile societății socialiste, cu profilul multilateral al comunistului angajat.

Dealtfel, ca o tendință pe care am considerat-o mai generală deși dispunem de o concepție politică clară, coerentă și pricipială cu privire la dezvoltarea optimă a învățămîntului, exprimarea acestuia în termenii unui program aplicativ și operațional de natură pedagogică n-a constituit o preocupare suficient de statornică a cercetătorilor din domeniul științelor educației. Pe traiectul intermediar dintre concepție și aplicare au apărut uneori chiar distorsiuni, aplicabile prin graba unei aplicări mecanice sau prin inexistența unor cercetări originale care să fie explicative, experimentale și orientate practic.

Ne aflăm astfel confruntați cu o problematică vastă, novatoare, menită să conducă la impulsionarea cercetării din științele educației, la creșterea eficienței școlii, la realizarea obiectivului formulat în Expunerea tovarășului Nicolae Ceaușescu de la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie a.c., conform căruia „*Școala de toate gradele trebuie să formeze un tineret revoluționar, pasionat, îndrăzneț, gata de orice sacrificiu pentru interesele patriei, ale socialismului, pentru apărarea independenței țării, pentru pace*"[1]. În acest sens, de o deosebită importanță este inventarierea priorităților din activitatea educativă teoretică și practica desfășurată în școlile de toate gradele, a direcțiilor de acțiune așa cum acestea rezultă din concepția teoretică, politico-ideologică a partidului nostru.

În Expunerea secretarului general al partidului se indică dealtfel în mod expres necesitatea elaborării „*unui program amplu de activitate teoretică, ideologică, de analiză, în spiritul concepției materialist-dialectice, a tuturor fenomenelor interne și internaționale, pentru a putea trage concluziile corespunzătoare pentru activitatea viitoare*"[2].

Concepția expusă la Plenara lărgită din 1—2 iunie a.c. de tovarășul Nicolae Ceaușescu ne determină să formulăm următoarele tipuri de întrebări cu privire la cercetarea pedagogică și activitatea educativă din școli: care ar trebui să fie domeniile prioritare ale investigației din științele educației și ce reevaluări de optică se impun în cadrul cercetărilor deja în curs de efectuare? Ce noi paradigme de cercetare ar corespunde mai bine problematicii actuale a învățămîntului și educației? Ce reorientări sau schimbări necesare trebuie să se producă în ansamblul activității noastre practice?

**O schiță posibilă de priorități ale cercetării** ar putea fi următoarea:

**1.** O primă problemă se referă la prospectarea și definirea conținutului și modalităților de formare a profilului omului nou din perspectiva exigențelor actuale și viitoare ale societății noastre. În acest sens, este necesară desfășurarea unei analize aprofundate privind componentele sau dimensiunile personalității multilateral dezvoltate, relațiile dintre acestea, psihogeneza omului nou, obiectivele operaționale ale activității educative etapizate și integrate, strategiile pedagogice ale realizării în fapt a tipului vizat de personalitate. Educația politico-ideologică incumbă cunoașterea aprofundată a politicii interne și externe a partidului și statului nostru, asimilarea filozofiei materialist-dialectice și istorice, formarea moral-cetățenească și în spiritul ideilor păcii. Este clar că în realizarea acestor scopuri la un nivel superior mijloacele clasice nu mai sînt pe deplin satisfăcătoare și tocmai de aceea cercetarea pedagogică este necesar să conceapă și să valideze conținutul obiectivelor în funcție de psihogeneza personalității, strategii centrate pe tipuri de obiective, forme de convergență a acțiunilor educaționale inițiate de diferite instituții, organizații sau agenți. Sînt astfel necesare studii longitudinale privind evoluția conduitelor morale și manifestarea lor în diverse contexte sociale, analize ale valorilor moral-politice și ideologice reprezentative pentru societatea socialistă și căi de interiorizare a acestora în forma atitudinilor, convingerilor și trăsăturilor de voință și caracter. Pedagogia morală de pînă acum a fost predominant una a verbalizării și orientată spre atitudini. Este necesar să se procedeze în experimentarea unor tehnici de schimbare și formare a atitudinilor politico-ideologice concomitent cu experimentarea și aplicarea lor com-

[1] Nicolae Ceaușescu, *Expunere cu privire la stadiul actual al edificării socialismului în țara noastră, la problemele teoretice, ideologice și activitatea politică, educativă a partidului*, Editura politică, București, 1982, p. 66.

[2] **Idem, p. 56.**

portamentală și reacțională. Studiile interdisciplinare par să fie singurele adecvate pentru proiectarea și realizarea de cercetări în acest domeniu. De asemenea, ar trebui avută în vedere elaborarea unor strategii mai eficiente, de formare a concepției materialist-științifice despre lume și viață, de educație ateistă, de dezvoltare a spiritului revoluționar, patriotic și internaționalist. Formarea sentimentelor patriotice și de mîndrie națională să se asocieze cu acele căi de cultivare a spiritului angajat, revoluționar, bazat pe o temeinică gîndire social-istorică. Probabil că aspectul cel mai important al problematicii educației politico-ideologice, patriotice și revoluționare constă în specificarea obiectivelor și strategiilor pedagogice de realizare a valorilor moral-politice ale societății noastre în termenii comportamentelor concrete asimilate și practicate efectiv. Dispunem de o concepție clară, de un sistem coerent și validat social de norme, principii și valori morale, politice, ideologice. Problema este aceea a interiorizării și manifestării lor consecvente în forma convingerilor, comportamentelor și relațiilor sociale corespunzătoare. Dacă activitatea educativă se confruntă cu o astfel de cerință, atunci cercetarea pedagogică trebuie să-i ofere instrumente și strategii de dirijare optimă pentru configurarea generalizată a profilului de personalitate a omului nou în diferite etape de vîrstă.

**2.** Creșterea rolului social, economic și cultural al școlii în condițiile societății socialiste multilateral dezvoltate, sarcina trecerii la o nouă calitate în învățămînt impun prospectarea unor noi direcții de integrare armonioasă a învățării cu producția și cercetarea: accentuarea funcțiilor aplicative ale disciplinelor de învățămînt, modalități noi de organizare a practicii productive și de cercetare și valorificarea potențialului lor instructiv și moral-politic, sporirea contribuției școlii, pe diferite căi, la efortul de dezvoltare social-economică și culturală a țării. Este important să fie explorate noi demersuri de formare a unei atitudini de angajarea responsabilă în muncă și de practicare a muncii în funcție de necesitățile sociale concrete.

**3.** Cercetarea pedagogică și mai ales cea orientată interdisciplinar trebuie să-și intensifice preocupările de definire a raporturilor optime dintre necesarul social-economic de forță de muncă și planificarea fluxurilor școlare pe trepte și tipuri de școlarizare. Analiza și stabilirea criteriilor de definire a unei pregătiri profesionale de calitate, asigurată școlar și determinarea raportului dintre dinamica profesiilor și modelele de calificare devin cerințe de o deosebită importanță economică și socială dacă avem în vedere actualitatea și viitorul revoluției științifice și tehnice, cerințele integrării socio-profesionale a absolvenților unui ciclu de școlarizare.

**4.** Istoria învățămîntului ne dovedește că instituțiile școlare tradiționale dispuneau de un grad mai înalt de stabilitate, corespunzînd unor ritmuri mai lente de dezvoltare a științei și societății. În condițiile actuale și viitoare este însă necesar să avem în vedere perfecționarea permanentă a structurilor școlare. Cercetarea pedagogică trebuie să răspundă la întrebări privind tipurile de unități școlare ale viitorului, raporturile funcționale dintre diferitele niveluri și tipuri specializate de școlarizare sau dintre pregătirea generală și specializarea profesională a viitorilor absolvenți, gradul de extindere și modalitățile de organizare și funcționare a formelor serale și fără frecvență de școlarizare, adoptarea dinamică a rețelei școlare în raport cu direcțiile dezvoltării social-economice, în profil teritorial, perfecționarea formelor de conducere eficientă a unităților școlare etc. Analiza unor modele de organizare și dezvoltare a școlii în viitor are nu numai o funcție prospectivă, ci și de comparare instituțională cu actualele modalități de organizare a școlii ținînd cont de o situație deosebit de grăitoare: copilul care începe școala în toamna acestui an va fi productiv și angajat în viața socială în preajma încheierii ultimului deceniu al acestui secol și mileniu. Școala de astăzi se confruntă deja cu viitorul și de aceea trebuie să avem permanent în vedere măsura adaptării școlii la cerințele viitoare.

**5.** Unul dintre cele mai importante domenii ale cercetării și activității educative este cel al structurării optimale a conținutului învățămîntului pe niveluri, tipuri și profile de unități școlare în funcție de evoluția științei, tehnicii și culturii contemporane, în concordanță cu valorile politice, ideologice și cerințele formării omului de tip nou, pe baza unei consecvente concepții materialist-dialectice. Așa cum sublinia secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, la cel de-al II-lea Congres al educației politice și culturii socialiste „*Trebuie să pornim permanent de la faptul că educația politică și ridicarea nivelului de cultură presupun o totalitate multilaterală de cunoștințe din toate domeniile economico-sociale, însușirea minunatelor cuceriri ale științei și cunoașterii umane, naționale și universale*"[3]. Pentru organizarea optimală a conținutului învățămîntului de o deosebită importanță ar fi elaborarea unor demersuri de cercetare-dezvoltare, fundamentate teoretic și aplicativ în raport cu criterii bine determinate de selectare și prezentare a informațiilor științifice, tehnice și culturale. Distribuirea și ierarhizarea disciplinelor științifice în planurile de învățămînt, stabilirea relațiilor dintre cunoștințele specializate, procedeele de asimilare a lor în funcție de nivelul dezvoltării intelectuale, raporturile dintre teoretic și aplicativ în activită-

---

[3] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Congresul al II-lea al educației politice și culturii socialiste*, „Scînteia" 26 iunie, 1982.

ţile de învăţare sînt probleme a căror soluţionare s-ar realiza în condiţii optime dacă ar exista o teorie pedagogică a conţinutului învăţămîntului. Inexistenţa unei astfel de teorii şi a unor criterii bine structurate privind selectarea şi organizarea pedagogică a conţinutului învăţămîntului poate constitui sursa unor distorsiuni sau a unor dezechilibre în formaţia de ansamblu a personalităţii cu consecinţe negative în planul social, economic sau cultural mai larg. Aşa s-a întîmplat, de exemplu, cu poziţiile limbii române şi istoriei în planurile de învăţămînt ale şcolilor generale sau liceelor, ca şi cu poziţiile altor discipline, chiar ale celor fundamentale, care au ajuns să fie uneori marginale pentru a face loc altor discipline cu o valoare formativă mai redusă. Selecţia disciplinelor în planurile de învăţămînt este un act cultural, ştiinţific, pedagogic şi politic cu profunde rezonanţe sociale pe termen mediu şi lung, iar organizarea cunoştinţelor într-un manual şcolar are implicaţii în planul structurilor mentale şi inteligenţei individuale. De aceea considerăm că este de strictă actualitate realizarea de cercetări ample şi profilate interdisciplinar asupra organizării optimale a conţinutului învăţămîntului.

**6.** Pentru creşterea calităţii educaţiei şcolare trebuie să se intensifice eforturile de perfecţionare şi inovare a tehnologiilor instructive axate pe dirijarea învăţării elevilor. Proiectarea pedagogică a activităţilor instructiv-educative a ajuns în ultimul timp să se constituie ca o formă de afirmare a originalităţii şi competenţelor didactice ale profesorilor. Totuşi, în stadiul actual rămîne deschisă problema experimentării unor proiecte pedagogice alternative, centrate pe diferite conţinuturi ştiinţifice specializate disciplinar şi pe forme diversificate de învăţare sau organizare a grupurilor de elevi. Ar fi deosebit de semnificativ dacă s-ar trece la organizarea unor centre pilot de cercetare şi experimentare în domeniul proiectării pedagogice în care să fie antrenaţi, pe baze interdisciplinare, cadre didactice şi cercetători cu imaginaţie didactică şi experienţă instructivă. Treptat acestea ar deveni *centre metodologice ale inovaţiei* în domeniul tehnologiei instruirii cu posibilităţi de demonstrare şi diseminare ale noului, organizate într-o reţea judeţeană şi naţională şi asociate cu stagiile de perfecţionare a personalului didactic.

**7.** În sfîrşit, dar nu în ultimul rînd al importanţei, menţionăm un alt domeniu de intensificare a cercetărilor şi activităţilor practice. Acesta priveşte evaluarea sistemului actual al educaţiei permanente şi identificarea unor noi modalităţi de armonizare a sarcinilor educative şi politice ce revin şcolii, organizaţiilor de copii şi tineret şi celor de masă şi obşteşti, mijloacelor de comunicare de masă în vederea sporirii convergenţei şi unităţii de acţiune a factorilor educativi din perspectiva specifică societăţii noastre socialiste, devenită în ansamblul său o societate educativă.

Pentru înfăptuirea unor asemenea direcţii, teme şi proiecte de cercetare este deosebit de importantă unirea eforturilor întregului front de cercetare, ale unui număr cît mai mare de cadre didactice. Un rol deosebit de important revine catedrelor de pedagogie şi psihologie din diferitele institute de învăţămînt superior şi centre universitare, concomitent cu accentuarea coordonării pentru eliminarea eventualelor paralelisme sau suprapuneri necesare. Principiul de bază al colaborării şi coordonării considerăm că este cel enunţat în Expunerea secretarului general al partidului la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie a.c.: *„trebuie să dăm la o parte tot ce este vechi şi nu mai corespunde, şi să facem loc noului, să acţionăm în mod conştient în direcţia înnoirii societăţii"*[4]. Este necesară stimularea schimbului de idei, a dezbaterilor aprofundate şi experimentării novatoare.

În acest spirit catedra de pedagogie-psihologie din Universitatea bucureşteană îşi propune iniţierea unor „colocvii despre educaţie" ca forme instituţionale de realizare a unor dezbateri şi analize teoretice, de promovare practică a noutăţilor rezultate din cercetare, de concentrare a eforturilor novatoare ale cadrelor didactice din învăţămîntul general, liceal şi superior. N-ar fi lipsit de interes dacă s-ar iniţia şi publicarea unei colecţii de lucrări psihopedagogice sau interdisciplinare consacrate analizei şi sintezelor creatoare ale experienţelor şi ideilor originale afirmate în învăţămîntul din ţara noastră în concordanţă cu concepţia politică a Partidului Comunist Român despre activitatea teoretică şi politico-ideologică.

Învăţămîntul românesc a cunoscut în ultimul timp o perioadă de rapidă dezvoltare şi afirmare socială. În raport cu dinamica de ansamblu a societăţii, cu obiectivul realizării unei noi calităţi a muncii în toate sectoarele de activitate, cu concepţia partidului despre dezvoltarea tuturor sectoarelor sociale este necesar să prospectăm în permanenţă noi direcţii de inovare pentru creşterea eficienţei practice a instrucţiei şi educaţiei şcolare. Aşa cum se menţiona în Expunerea secretarului general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, *„drumul pe care am pornit, spre piscurile înalte ale comunismului, nu este deloc uşor. Trebuie învinse multe greutăţi şi este necesar, pornind spre aceste piscuri înalte, să fim gata la orice sacrificiu, să acţionăm cu toată hotărîrea şi îndrăzneala pentru cucerirea lor"*[5].

---

[4] Nicolae Ceauşescu, *Op. citată*, p. 56.

[5] Nicolae Ceauşescu, *Op. citată*, p. 61.

# Bugetul de timp al cadrelor didactice

Prof. DOBRIȚA ȚIGĂRAN
președinte al Comitetului Uniunii sindicatelor din învățămînt, știință și cultură

**STUDIEREA BUGETULUI DE TIMP în societatea noastră socialistă are o importanță deosebită datorită faptului că ea oferă posibilitatea intervenției și reglementării eficace pe scara întregii societăți a utilizării raționale a timpului, în așa fel încît fiecare minut să aducă un maximum de folos în producerea bunurilor materiale, a valorilor spirituale. Cercetarea acestei probleme a devenit un obiectiv prioritar al investigațiilor sociologice și a fost orientată cu precădere asupra analizei structurii cantitative și calitative a cheltuielilor de timp.**

Noțiunea „buget de timp" desemnează totalitatea timpului sau un fragment din timpul în care se desfășoară procesul vieții, sub formă de activități, al unor persoane singulare sau al unor grupuri de persoane[1]. Bugetul de timp privit ca un tot unitar ne dezvăluie, înainte de toate, echilibrul între timpul de muncă și timpul nelucrător, echilibru determinat de structura, nivelul și cerințele obiective ale dezvoltării economiei naționale. El este caracterizat prin mobilitate, fenomen ce decurge din profundele schimbări înfăptuite în toate domeniile, într-un ritm rapid, în condițiile progresului tehnico-științific contemporan.

**Raționalizarea strictă a timpului se înscrie printre coordonatele esențiale ale vieții contemporane.** Trăim în perioada în care sîntem contemporani cu aproximativ jumătate din savanții tuturor timpurilor. Pe plan mondial literatura științifică și tehnică crește, în fiecare an, cu aproximativ 60 000 000 de pagini[2] Francis Bacon spunea că „cunoașterea înseamnă putere". Transpusă în termeni contemporani și în contextul problemei noastre, această reflecție ar însemna „Cunoașterea înseamnă timp", și în mod deosebit „timp liber". Pînă în prezent în țara noastră nu s-au făcut prea multe investigații referitoare la bugetul de timp al cadrului didactic. **Cercetarea acestei probleme are o importanță deosebită deoarece, dacă în toate sectoarele vieții economico-sociale se pune un accent deosebit pe folosirea cît mai eficientă a timpului, cadrelor didactice le revine, pe lîngă sarcina creșterii randamentului muncii lor, și aceea a formării unor deprinderi trainice de evaluare și de prețuire a timpului în rîndul elevilor și studenților.**

Pornind de la cunoașterea acestei realități, am efectuat o cercetare pe un eșantion de 755 subiecți din județele Constanța, Maramureș, Sibiu și Satu-Mare.

Criteriile de selecție a eșantionului au avut în vedere reprezentarea judicioasă a tipurilor de școli, a mediului în care acestea funcționează, a cadrelor didactice în raport de sex, vechime în învățămînt, specialitate și gradul didactic obținut. Cercetarea noastră a fost orientată în următoarele direcții principale:

**— definirea structurii bugetului de timp al cadrelor didactice în contextul real, actual, al procesului de perfecționare continuă a învățămîntului de toate gradele;**

**— experimentarea unor metode de cercetare** a bugetului de timp al cadrelor didactice, cu scopul conturării unei metodologii a cercetărilor în acest domeniu;

— semnalarea zonelor critice ale folosirii timpului cadrelor didactice;

**— demonstrarea faptului că utilizarea rațională a bugetului de timp este un factor de influențare a acțiunii de organizare științifică a muncii din școală;**

— să oferim cadrelor didactice și factorilor de decizie unele subiecte de reflecție, pornind de la premisa că **folosirea eficientă a timpului privește deopotrivă școala ca instituție și cadrul didactic ca individ.**

## CONCLUZII

1. În condițiile creșterii considerabile a rolului învățămîntului ca factor influent în dezvoltarea economico-socială și în ridicarea întregii societăți pe noi culmi de progres și civilizație, **analiza bugetului de timp al cadrului didactic trebuie să ocupe locul cuvenit în cadrul cercetărilor sociologice.** Efectuarea cercetărilor în acest domeniu de către catedrele de specialitate din cadrul universităților se impune ca o necesitate obiectivă, deoarece **folosirea rațională, eficientă, a bugetului de timp al cadrelor didactice are implicații directe asupra obținerii unei noi calități în procesul de formare a tinerei generații și se constituie într-o componentă majoră a acțiunii de organizare științifică a muncii din școală.** Faptul că mai există încă unele discuții în legătură cu durata muncii cadrului didactic,

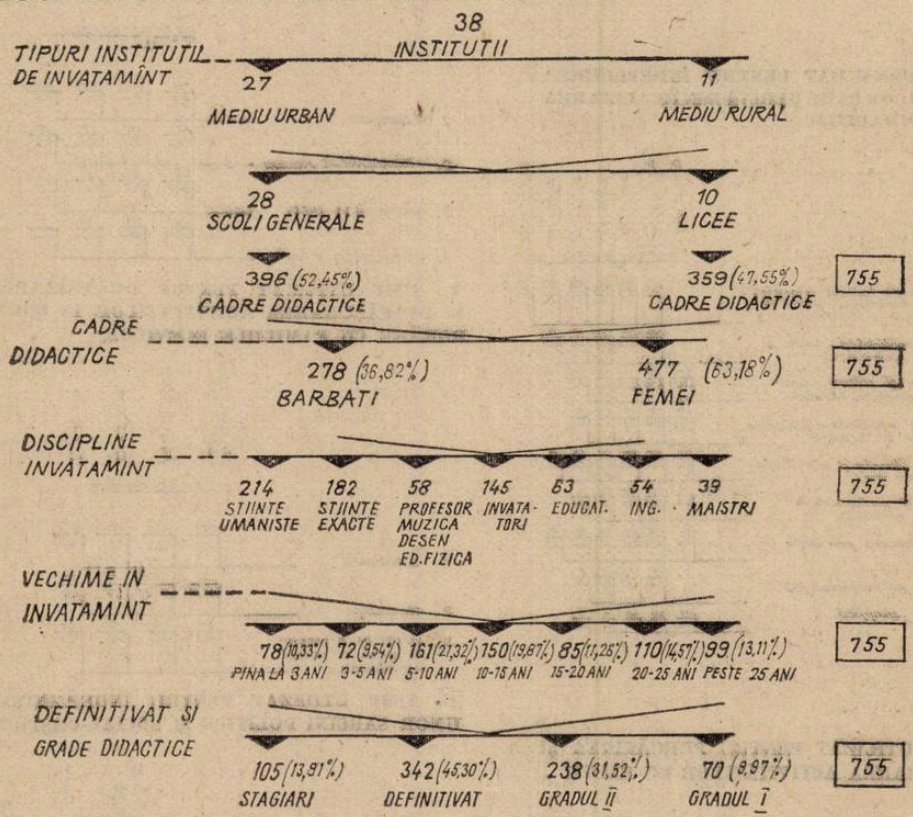
[1] Forster, Peter, **Analiza bugetului de timp**, în **Tratat de tehnică a cercetării sociologice**, E.D.P., 1975, p. 543.

[2] Toffler, Alvin, „Șocul viitorului", Ed. politică, București, 1973, p. 44.

pornindu-se de la falsa impresie referitoare la numărul mic de ore (20—21) efectuate săptămînal, dovedește că opinia publică este insuficient informată cu privire la multiplele sarcini ce revin astăzi acestei categorii de oameni ai muncii și determină necesitatea popularizării rezultatelor cercetărilor din acest domeniu.

**2.** Avînd în vedere prevederile Legii educației și învățămîntului și ale Statutului personalului didactic, prin cercetarea efectuată s-a ajuns la concluzia că **structura și durata bugetului de timp săptămînal al cadrului didactic se prezintă astfel:** (vezi graficul de mai jos).

**GRAFICUL STRUCTURII PERSONALULUI DIDACTIC INVESTIGAT**

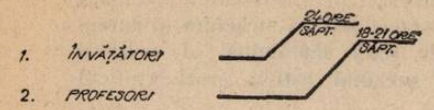



Într-o variantă mai sintetizată, structura și durata bugetului de timp este următoarea: timp destinat îndeplinirii obligațiilor profesionale (67 h); timp liber (20 h); timp destinat muncii casnice, îngrijirii și educării copiilor (32 h); timp destinat necesităților fiziologice (49 h). Datele cercetării confirmă faptul că cea mai mare parte a cheltuielilor de timp sînt legate de activitatea didactică 40%, aceasta constituind timpul de producție al învățătorilor și profesorilor (vezi $T_1$, $T_2$, $T_3$, $T_4$, $T_5$, $T_6$).

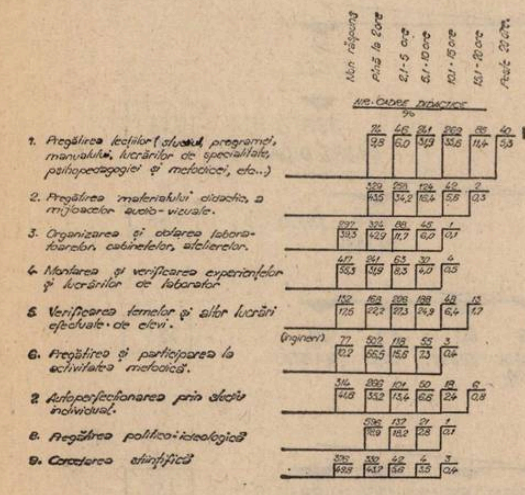
Menționăm că datele cercetării noastre în legătură cu durata activității profesionale sînt apropiate de cele reieșite din studiul asupra bugetului de timp al profesorului, realizat de către Institutul de psihologia muncii de la Universitatea tehnică din aünchen (53 ore și 20 minute).

**3. Timpul destinat perfecționării profesionale deține o pondere însemnată în structura bugetului de timp al cadrelor didactice.** Datele cercetării atestă **prezența studiului individual,** atît în cadrul obligațiilor profesionale cît și în cadrul timpului liber. S-au semnalat însă o serie de greutăți determinate de lipsa materialelor de informare necesare efectuării studiului individual (mai ales pentru cadrele didactice din mediul sătesc), precum și de **micșorarea considerabilă a timpului destinat studiului individual** din cauza numărului prea mare de activități extrașcolare, multiplelor sarcini cultural-obștești și lipsei de preocupare din partea multor conduceri de școli pentru repartizarea echitabilă a sarcinilor în cadrul colectivelor didactice. **Se impune ca toți factorii răspunzători de creșterea calității procesului instructiv-educativ să manifeste o grijă sporită pentru organizarea judicioasă a muncii cadrelor didactice, în vederea eliminării risipei de timp și pentru crearea timpului necesar studiului individual,**

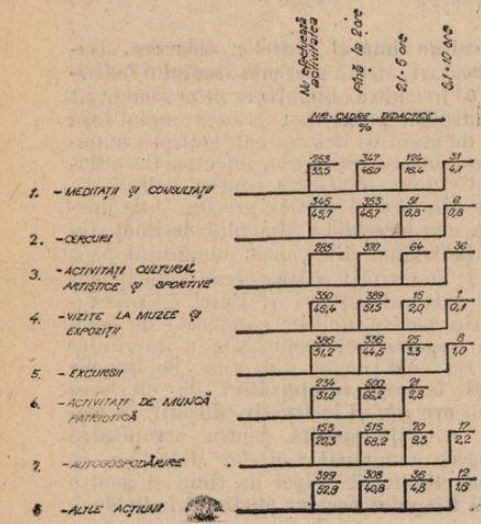
## T1 TIMP ULTILIZAT PENTRU ÎNDEPLINIREA NORMEI DIDACTICE



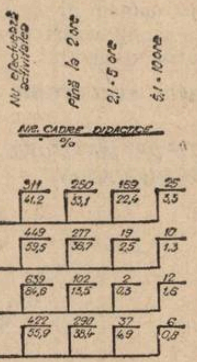

## T2 TIMP CONSUMAT PENTRU ÎNDEPLINIREA OBLIGAȚIILOR CARE DERIVĂ DIN REALIZAREA NORMEI DIDACTICE



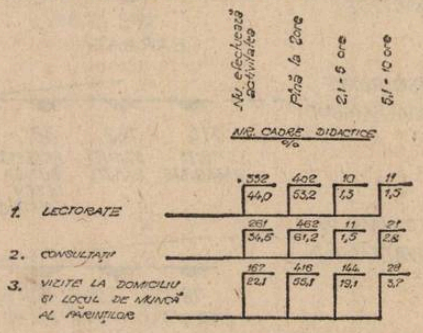

## T3 TIMP UTILIZAT PENTRU PREGĂTIREA ȘI DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚILOR CU ELEVII



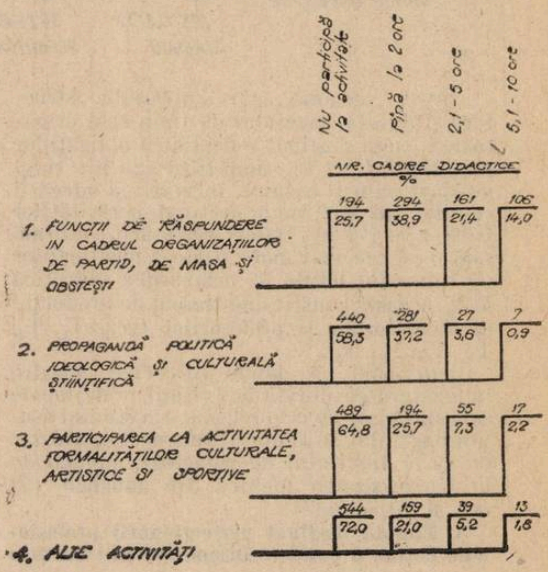

## T4 TIMP UTILIZAT PENTRU ORGANIZAREA ȘI DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚILOR ÎN CALITATE DE PROFESOR, DIRIGINTE, COMANDANT DE PIONIERI, ÎNDRUMĂTOR U.T.C. ȘI INSTRUCTOR P.T.A.P.




## T5 TIMP UTILIZAT PENTRU ORGANIZAREA ȘI DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚILOR ÎN COLABORARE CU FAMILIILE ELEVILOR




## T6 TIMP UTILIZAT PENTRU ÎNDEPLINIREA UNOR SARCINI POLITICE ȘI SOCIAL-OBȘTEȘTI



**care a devenit,** în condițiile aplicării „Metodologiei organizării și desfășurării activității de perfecționare a pregătirii personalului didactic" **principala formă de perfecționare și de continuă autoperfecționare.**

De asemenea, este necesar să se acționeze pentru asigurarea **accesului învățătorilor și profesorilor din mediul rural la cele mai valoroase și recente materiale bibliografice,** care sînt indicate prin programele de reciclare și de obținere a gradelor didactice II și I.

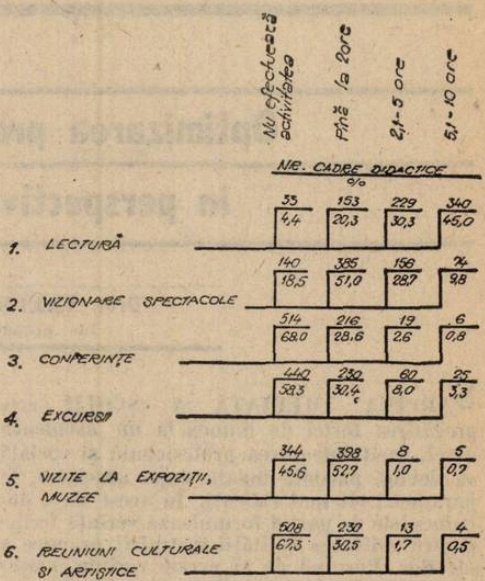
**4.** O problemă care influențează în mod direct întregul buget de timp al cadrului didactic este aceea a programului de activitate profesională. Deși, global subiecții prestează 20 ore pe săptămînă, analiza informațiilor culese de noi arată că programul zilnic de activitate profesională este în medie de 9 ore și 35 minute. **Distribuția judicioasă a programului zilnic de activitate, cu repartiții echilibrate între timpul profesional și cel folosit pentru satisfacerea nevoilor fiziologice, pentru activități gospodărești și așa-numitul „timp liber" constituie un factor important, care influențează refacerea organismului după efortul muncii și utilizarea eficientă pe plan profesional a timpului din afara muncii.**

**5.** Caracteristic pentru timpul liber al personalului didactic este variabilitatea lui în funcție de mediul în care își desfășoară activitatea, vechimea în învățămînt, sex, starea civilă, volumul orelor de muncă prestate diferențiat pe zile, și distribuirea lui în cadrul aceleiași zile, în raport de orarul școlii. Rezultatele cercetării arată că, în general, **cadrele didactice folosesc cu mult discernămînt puținul timp liber de care dispun** (20 ore săptămînal), **în special pentru perfecționarea pregătirii profesionale, pentru îmbogățirea orizontului de cultură generală, desfășurînd, în același timp, o bogată activitate social-obștească.**

**6.** Studiul a scos în evidență și faptul că asupra volumului de timp liber exercită o puternică influență, mai ales în cazul femeii cadru didactic, cheltuielile, de timp destinate muncii casnice, îngrijirii și educării copiilor (5 ore / zilnic).

Creșterea ponderii femeii în învățămînt este însoțită și de o serie de fenomene secundare, cum sînt: sporirea problemelor personale, de familie în cadrul școlii, diminuarea atenției pe care o acordă propriei instruiri, suprasolicitarea sistemului nervos. Între 25 și 45 de ani, femeia din învățămînt dispune de cel mai puțin timp liber datorită faptului că în această perioadă, pe plan profesional, ea are de susținut examene pentru definitivare, pentru gradele didactice II și I și, în același timp, este obligată să-și crească și să-și educe propriii copii.

**T7 TIMP FOLOSIT PENTRU ÎMBOGĂȚIREA ORIZONTULUI CULTURAL-ȘTIINȚIFIC**




De menționat că, în această perioadă din viața ei, timpul afectat pentru propria sa familie are implicații directe asupra echilibrului moral și asupra întăririi familiei sale. Cunoscînd aceste realități, **conducerile de școli, organele sindicale trebuie să găsească soluții concrete pentru degrevarea femeilor, mai ales a celor cu mai mulți copii, de multiplele sarcini extrașcolare și social-obștești și, în mod deosebit, în perioadele în care se pregătesc să susțină examene de reciclare și pentru obținerea gradelor didactice.**

**7.** Studiul a relevat, de asemenea, că **există reale posibilități pentru mărirea duratei timpului liber al personalului didactic printr-o mai bună organizare și raționalizare a muncii în școală, la nivelul localităților și al județului, printr-o mai strînsă colaborare între toți factorii implicați în buna desfășurare a procesului de învățămînt.**

Socotim că pentru conducerile inspectoratelor școlare, ale unităților de învățămînt, pentru comisiile și comitetele sindicatelor din învățămînt, **efectuarea unor analize anuale asupra bugetului de timp al educatorilor, dar și al elevilor și a implicațiilor pe care le are asupra calității procesului instructiv-educativ ar avea consecințe pozitive asupra folosirii raționale a capacității de muncă de care dispune fiecare colectiv didactic în parte. Cercetarea bugetului de timp, ca mijloc de organizare științifică a muncii în școală,** ar rezolva multe probleme legate de asigurarea unui regim echilibrat de muncă și viață pentru această categorie de oameni și făuritori de oameni ai muncii.

# Optimizarea predării pedagogiei, în perspectiva operațională

Prof. VALERIA MACSINIUC
Lic. pedagogie, Botoșani

**SARCINA IMEDIATĂ A ȘCOLII este pregătirea forței de muncă la un asemenea nivel, încît integrarea profesională și socială să devină posibilă îndată după absolvire, la parametri cît mai ridicați. În acest sens, documentele de partid formulează cerințe ferme pentru ridicarea calității instruirii practice a elevilor. Pornind de la aceste cerințe, colectivul de cadre didactice de la Liceul pedagogic din Botoșani s-a preocupat de formarea capacității la elevii clasei a XI-a atît a elaborării corecte a planurilor de lecție, cît și a executării acestora. În acest context, ne-am propus să verificăm următoarele ipoteze: 1) dacă cunoștințele de pedagogie și metodică sînt clare, stabile, discriminabile, capacitatea de elaborare a planului de lecție se formează mai ușor, în timp mai scurt; 2) dacă vom concepe elaborarea planului de lecție nu ca un algoritm, ci ca o rezolvare de probleme, extrapolată la nivelul deprinderilor, atunci strategia predării cunoștințelor de didactică trebuie reconsiderată în lumina formării la elevi a capacității de rezolvare a problemelor.**

Deși unele studii de specialitate abordează problema proiectării didactice a lecției ca pe un algoritm[1], problema elaborării planului de lecție ni se pare mult mai complexă, algoritmizarea conducînd în final doar la formarea unor mijloace, instrumente de activitate, capabile să elibereze gîndirea pentru activități creatoare, productive. Apropiem noțiunea, respectiv acțiunea de formare a algoritmului de ceea ce Robert Gagné numește „învățarea de reguli", adică de „capacități care îi oferă individului posibilitatea de a răspunde la o clasă de situații-stimul cu o clasă de performanțe[2]. Autorul belgian, precizează că elevul care și-a însușit o regulă poate să o aplice, chiar dacă nu are „reprezentarea verbală" a regulii. Algoritmul formează tocmai asemenea capacități, comportamente guvernate de reguli, a căror respectare — în succesiunea lor — va conduce întotdeauna la obținerea aceluiași rezultat.

Activitatea de proiectare didactică presupune existența unor reguli (algoritm), dar nu se limitează la acest nivel al învățării. Faptul că procesul instructiv-educativ nu se mărginește la relația predare-învățare, ci presupune și o relație umană, între educator și elev, îl determină pe Pavel Mureșan („Învățarea socială", București, Ed. Albatros, 1980) să considere formarea profesională (în care știința relațiilor interpersonale are un rol important) drept o învățare socială. Practica pedagogică observatorie ne-ar permite abordarea acestui aspect al pregătirii pentru profesiunea de învățător și educatoare; scopul nostru este însă relevarea corelației între practica pedagogică aplicativă și predarea obiectelor de specialitate, îndeosebi a pedagogiei.

Problema fundamentală pe care o ridică practica pedagogică la clasa a XI-a o reprezintă însușirea tehnicii proiectării didactice a lecției (a elaborării planului de lecție), fapt care presupune operații intelectuale complexe, evoluînd de la simpla cunoaștere a conținutului de predat la strategii de organizare a acestuia, cu respectarea tuturor regulilor didactice. Investigațiile pe care le-am realizat pe această temă în rîndul elevilor din mai multe promoții au condus la concluzia că aceștia sesizează, percep elaborarea planului de lecție ca pe o operație dificilă, care depășește simpla aplicare în practică a unor cunoștințe. Elevii își dau seama, conștientizează faptul că între cunoștințele de pedagogie, psihologie și metodică primite, însușite — pe de o parte — și elaborarea planului de lecție — pe de alta — apare un „gol", după expresia lui Gagné, un decalaj, o situație problematică, ce trebuie rezolvată prin propriile forțe. Acest „gol" este după opinia lui Gagné, caracteristica esențială a ultimului nivel al învățării (în ierarhiile învățării stabilite de el): rezolvarea

[1] Teodor Mucica, *Proiectarea pedagogică a lecției în perspectiva învățămîntului formativ*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1981.
[2] Robert Gagné, *Condițiile învățămîntului*, p. 111.

de probleme. Folosind eşafodajul de noţiuni sau reguli anterior însuşite, elevul le actualizează şi selectează pe cele adecvate situaţiei date, le restructurează şi le pune în relaţie cu conţinutul lecţiei de predat (datele problemei). Această sinteză între datele problemei şi cunoştinţele anterior însuşite îl conduc pe elev la formularea unei reguli noi, supraordonată celor anterioare. Chiar dacă această regulă nu poate fi verbalizată de către elev, fiind *descoperită* prin efort propriu este deosebit de rezistentă la uitare şi cu un grad de aplicabilitate şi generalizare crescut, prin aceasta fiind, de fapt o formă superioară de învăţare — *rezolvarea de probleme*. Modul în care elevii soluţionează situaţia problematică ivită, depinde de structura lor cognitivă, diferenţele între ei fiind destul de mari: o parte din elevi declară că apelează în acest scop la cunoştinţele de pedagogie, psihologie, metodică după analiza conţinutului lecţiei de predat; alţii se mulţumesc cu îndrumările primite din partea învăţătorilor şi profesorilor, iar o a treia categorie — situată în cvartetul inferior — folosesc drept sursă de inspiraţie planuri de lecţie model sau planuri de lecţie anterior elaborate de ei înşişi sau de colegii lor, pe care le adaptează la situaţia nouă. Chiar dacă frecvenţa elevilor din ultima categorie nu este mare (10—12%), este necesar să ne asigurăm dacă elevii şi-au însuşit (nu la nivelul reproducerii verbale) operaţional noţiunile şi regulile necesare, dacă şi-au format capacitatea aplicării lor în practică. Modalitatea prin care putem realiza acest lucru este predarea pedagogiei prin strategii euristice, asigurînd o corelaţie strînsă cu conţinutul învăţămîntului la clasele I-IV, în sensul asigurării unei varietăţi a situaţiilor de aplicare a noţiunilor şi regulilor (normelor) însuşite. În aceste condiţii devine foarte clar că obiectivul general al predării pedagogiei constituie *formarea capacităţii de a utiliza* în organizarea activităţii didactice a noţiunilor, regulilor, principiilor, de a le *unifica* într-un sistem şi de a le *reorganiza* în funcţie de conţinutul şi obiectivele operaţionale ale lecţiei de predat. Şi în predarea eficientă a pedagogiei trebuie să pornim de la obiectivele operaţionale, de la performanţele pe care trebuie să le obţină elevii în activitatea lor didactică.

„Există unele reguli fundamentale pe care elevii trebuie să le înveţe cu prioritate. Unele reguli sînt în mai mare măsură fundamentale decît altele şi mult mai generalizabile"..., afirmă Gagné (p. 226). În acest sens, considerăm că materia clasei a IX-a la obiectul pedagogie ar putea cuprinde, suplimentar faţă de programa existentă, următoarele capitole: **procesul de învăţămînt şi conţinutul procesului de învăţămînt,** noţiuni perfect accesibile elevilor de această vîrstă, observabile în cadrul practicii pedagogice de la clasa respectivă. În clasa a XI-a se poate reveni la **didactică** oferind prioritate capitolului **forma de organizare a procesului de învăţămînt** (primul algoritm necesar elevilor pentru organizarea lecţiilor aplicative), urmat de **tehnologia didactică** şi, în final, **principiile didactice,** pornind în felul acesta de la cunoştinţele generale spre cele speciale. În ceea ce ne priveşte, nu ne-am permis să restructurăm în mod efectiv materia potrivit concluziilor la care am ajuns, însă în analiza lecţiilor de la practica observatorie, efectuată în treapta întîi de liceu am avansat cu succes această ordine a noţiunilor de pedagogie.

În formarea noţiunilor şi regulilor am pornit de la precizarea obiectivelor operaţionale şi a scopului lecţiei, pentru a alege metoda adecvată care să-i conducă pe elevi la elaborarea strategiilor de rezolvare a problemei. În acest scop ne-am organizat lecţiile de însuşire a pedagogiei, folosind ca metode explicaţia, descoperirea sau lecţiile-exerciţiu, în care am experimentat aplicarea regulilor şi noţiunilor de pedagogie la condiţiile organizării şi conducerii învăţămîntului de nivel primar. Aplicarea s-a realizat prin convorbiri cu elevii, exerciţii gen învăţămînt programat sau prin dezbateri de caz mai ales în rezolvarea situaţiilor educative. Procedînd în acest mod, devine posibilă parcurgerea programei clasei a XI-a la obiectul pedagogie concomitent cu lecţiile ilustrative, model. Momentul începerii lecţiilor aplicative se situează, în acest caz, după parcurgerea celor mai importante reguli şi noţiuni necesare alcătuirii planurilor de lecţii. Evident, pînă la consolidarea acestora este necesară o învăţare dirijată sub forma îndrumărilor şi controlului realizat de învăţători şi profesori. Treptat, elevul va deveni capabil să-şi elaboreze o strategie proprie de alcătuire a unor planuri variate de lecţii, să rezolve deci independent situaţiile problematice create.

Ce trebuie să conţină aceste îndrumări? După opinia noastră, pe lîngă recomandările pe care le oferă programa, subliniem necesitatea ca ele să creeze elevului *receptivitatea* faţă de problemă (să creeze capacitatea de a sesiza problema), *dispoziţia de a formula ipoteza*, răspunsul şi, mai ales, *conştientizarea* faptului că elaborarea planului de lecţie reprezintă o problemă care aşteaptă să fie rezolvată.

Prima fază a rezolvării problemei — PUNEREA PROBLEMEI — este realizată de învăţător prin precizarea subiectului lecţiei, a locului lecţiei în sistemul de lecţii şi a nivelului clasei, cu semnalarea copiilor problemă şi a celor foarte dotaţi, în ideea de a fi trataţi diferenţiat. Aceste informaţii sînt necesare stabilirii obiectivelor operaţionale şi alegerii strategiei didactice. În perspectiva educaţiei permanente este necesar să-i învăţăm pe elevi în această etapă cum se eşalonează în timp un conţinut, ce sarcini didactice presupune însuşirea lui de către copii, după ce criterii rea-

lizăm segmentarea lui, (împărțirea în „pași" asimilabili într-o unitate de timp) etc.

A doua fază presupune **conștientizarea** sau **definirea problemei,** pe baza unui volum de cunoștințe anterior însușit. Ajutorul profesorului trebuie să fie tot mai discret, pe măsură ce elevul devine capabil să raporteze datele problemei la ansamblul cunoștințelor și regulilor pe care le posedă. În această fază elevul trebuie să-și definească punctul de plecare („ce cunosc") și ținta, performanța, respectiv alcătuirea *corectă și adecvată a planului de lecție.* Este momentul în care elevul percepe decalajul între cunoștințele sale, cu caracter general și normativ și performanța pe care trebuie să o realizeze, își dă seama *ce nu știe* din ceea ce îi este necesar elaborării planului de lecție.

A treia fază este vag percepută de elevi și enunțată verbal în forma „elaborez planul de lecție" , sau „urmează desfășurarea lecției". De fapt, în această fază actualizează cunoștințele sale de pedagogie, psihologie sau metodică pe care dorește — pentru moment folosind calea încercării și erorii — să le recombine în scopul găsirii soluției celei mai adecvate pentru proiectarea didactică a lecției. În această fază, îndrumările verbale și încurajările asigură încrederea în forțele proprii, formează trebuința de componență, nivelul de aspirație profesională și se creează climatul propice **rezolvării problemelor.** Realizăm această **îndrumare prin întrebări** de orientare a gîndirii sau prin sugestii, fapt care îl determină pe elev să aplice nu numai cele învățate, ci să-și pună cunoștințele în relație cu toate datele problemei. De cele *mai multe ori* elevul ajunge la soluții adecvate, adesea originale, ajunge de fapt să elaboreze o nouă regulă, superioară celor cunoscute de el pînă atunci. Se realizează astfel un transfer pozitiv vertical, în care fiecare regulă descoperită, explicită sau nu, se bazează pe cele anterior însușite și reprezintă o nouă achiziție în învățare.

Operația generală a gîndirii solicitată cu precădere în această fază este *concretizarea, aflarea* modalităților specifice, a căilor și mijloacelor care să asigure performanțele scontate. Concretizarea fiind și un procedeu *al activității creatoare,* conchidem că elaborarea planului de lecție antrenează cele mai înalte nivele ale gîndirii și imaginației.

În faza a treia se stabilesc obiectivele operaționale ale lecției (am folosit aici taxonomiile elaborate de Benjamin Bloom, Gilbert de Landsheere, Gagné, Guilfordt). Problema care apare este următoarea: dacă prestabilim performanțele, obiectivele operaționale, ce sens are stabilirea scopului lecției, a intenției pe care o formulează învățătorul pentru instruirea și educarea elevilor? Apare alternativa: ne orientăm spre intenții sau spre performanțe? Scopul (intenția) este o opțiune, performanța — un imperativ! Părerea noastră este că stabilirea performanțelor — cu o pronunțată nuanță pragmatică, utilitară — este o cerință a epocii, a politicii de formare a forței de muncă și exprimă eficiența învățămîntului din acest punct de vedere. Să nu ignorăm faptul că învățămîntul presupune și o relație umană interpersonală — relația educator-educat, că în procesul comunicării realizăm aspectele formative, educative, care emană de la profesor, de la învățător și nu totdeauna în mod spontan. De aceea stabilirea scopului lecției (concret, nu obligatoriu în termeni *comportamentali*) rămîne o necesitate, concretizînd pașii care se fac în „umanizarea" omului prin cultură, lecție de lecție.

Odată stabilite scopul și obiectivele operaționale, se conturează metodele, procedeele și mijloacele ce se vor folosi, structura lecției va avea caracter de algoritm, în sensul că fiecare tip de lecție presupune o succesiune de momente care să asigure: a) captarea și controlarea atenției elevilor; b) actualizarea *capacităților disponibile* și *informarea* elevilor asupra rezultatelor așteptate; c) prezentarea sarcinii de învățare pentru obținerea performanței dorite; d) orientarea învățării prin întrebări de gîndire, sugestii etc; e) informarea elevului asupra corectitudinii performanței însușite; f) crearea unor situații variate de exersare a performanței; g) asigurarea posibilităților de transfer prin solicitarea exemplificării suplimentare pentru o generalizare mai completă a capacităților nou însușite; h) asigurarea păstrării în memorie a performanței învățate. Acest algoritm, adaptat de noi după Gagné, l-am folosit pentru îndrumarea practicii pedagogice în școala noastră.

Faza a patra o reprezintă DECIZIA privind folosirea metodelor, procedeelor, mijloacelor de învățămînt, necesare și adecvate realizării obiectivelor operaționale propuse, alcătuirea, deci, a planului de lecție, care va avea caracter de *ipoteză.* Important în această etapă este ca elevul să devină conștient că același conținut, aceeași sarcină didactică, același obiectiv poate fi realizat pe mai multe căi, că modalitățile de îmbinare a metodelor și procedeelor sînt multiple, că însăși structura lecției nu este rigidă, fapt care conduce la dezvoltarea unei gîndiri *didactice flexibile, creatoare, de tip* divergent și constituie o motivație pentru o continuă perfecționare.

Faza a cincea constă în **verificarea ipotezei,** respectiv, susținerea lecției și realizarea obiectivelor propuse.

În baza analizei realizate am desprins următoarele *concluzii:*

1 — Elaborarea planului de lecții nu se realizează în baza unui algoritm, ci reprezintă o treaptă superioară de învățare — REZOLVAREA DE PROBLEME.

2 — Pentru elaborarea planului de lecție elevul trebuie să dispună de un fond cognitiv suficient de stabil, de clar și de bogat,

constituit din discriminări, noțiuni și reguli durabile.

3 — Elaborarea planului de lecție urmează drumul rezolvării problemelor: *A.* punerea problemei; *B.* conștientizarea sau definirea problemei de către elevi; *C.* analiza problemei: a) precizarea datelor cunoscute (conținutul lecției și sarcina didactică) și actualizarea noțiunilor și regulilor, care se vor recombina în timpul rezolvării problemelor; b) precizarea rezultatelor (obiectivelor operaționale, performanțelor) care trebuie realizate; c) stabilirea strategiilor care vor fi folosite.

4 — În formarea strategiilor de elaborare a planului de lecție se parcurge drumul de la învățarea observatorie la învățarea dirijată și apoi la învățarea independentă.

5 — Avînd în vedere multitudinea și varietatea factorilor învățării, proiectarea activității didactice presupune importante calități creatoare, o permanentă receptivitate la nou, studiu și perfecționare continue. Ingeniozitatea soluțiilor adoptate, inovarea permanentă, fluența verbală și alte calități ale creativității constituie condiții ale succesului în activitatea didactică.

# Sisteme de predare-învățare — concepte, variante, aplicații

Lector dr.
ALEXANDRU POPESCU-MIHĂEȘTI
Universitatea București

**CU OCAZIA EFECTUĂRII UNOR INSPECȚII pentru obținerea gradului didactic întîi, am cunoscut opinia a numeroase cadre didactice în legătură cu programele școlare actuale.**

Sprijinindu-ne pe observațiile celor care lucrează direct cu elevii și pe rezultatele cercetărilor noastre putem afirma că programele școlare actuale au înregistrat progrese evidente față de edițiile precedente. Sînt însă în uz și programe care, prin conținut și prin structura metodică, nu rezolvă optim toate sarcinile care stau astăzi în fața școlii:

— păstrează prin tradiție soluții metodice neeficiente, care nu țin seama de cele mai noi teorii psihopedagogice ale învățării;

— ordonează și grupează arbitrar unele cunoștințe, nerespectînd nici logica internă a științei, nici mecanismul înțelegerii și al învățării logice, sistematice;

— în selecția și dozarea cunoștințelor pe clase sau trepte de învățămînt, nu au în vedere totdeauna particularitățile psihice ale elevilor;

— sistemul liniar și cel concentric de organizare a cunoștințelor sînt utilizate uneori după inspirația de moment a autorilor. La acest ultim aspect contribuie de bună seamă și faptul că în lucrările cu caracter normativ (dicționare, tratate, manuale) noțiunile de *liniar* și *concentric* sînt descrise ambiguu și definite incomplet și neriguros, creînd și prin aceasta posibilitatea unor confuzii.

Din cele prezentate mai sus rezultă că este necesar să se valorifice permanent experiența pozitivă a cadrelor didactice, să se revizuiască și să se aducă la zi teoriile care călăuzesc pe autorii programelor școlare, dînd prioritate problemelor de utilitate practică imediată, și că programele școlare actuale au încă nevoie de îmbunătățiri în conținut și în structura metodică.

Deși lucrarea de față are caracter aplicativ, oferind modele și exemple practice de organizare a cunoștințelor în programe școlare, pentru început socotim necesar să dezvăluim insuficiența definițiilor, a conceptelor teoretice pentru noțiunile de *liniar* și *concentric*, pentru că la ele își raportează autorii de programe și de manuale demersurile metodice.

Cărui domeniu al cunoașterii aparțin de fapt noțiunile de linear și concentric?

Toată viața omul adaugă — la experiența și cunoștințele științifice vechi — noile achiziții și face salturi ale reflectării, lărgindu-și și adîncindu-și cunoașterea sau restructurîndu-și o parte din concepții. El nu-și propune să cucerească adevărurile pe o cale liniară sau concentrică. În școală lucrurile stau altfel. Cantitatea și calitatea cunoștințelor sînt stabilite riguros atît sub aspectul ordinii, cît și sub cel al timpului prevăzut pentru studiu. Orice greșeală a programatorului are repercusiuni asupra rezultatelor muncii cu elevii.

Știința în sine nu este nici liniară, nici concentrică. Nici procesul cunoașterii nu este nici liniar, nici concentric. El urmează calea spirituală a dezvoltării. Liniarul și concentricul vizează distribuirea în timp a noțiunilor, a conținutului unei științe, transformată în discipline de învățămînt, succesiunea și ordonarea noțiunilor sau a elementelor noționale urmărind o învățare eficien-

tă și ținînd seama de specificul didactic al științei și de nivelul dezvoltării celor care învață; liniarul și concentricul sînt deci căi folosite pentru dezvăluirea esenței fenomenelor, pentru învățarea științelor, pentru cunoașterea adevărului. Liniar și concentric reprezintă o relație dintre știință și elev în procesul învățării sau mai precis o relație dintre realitate și elev (preșcolar, student) în procesul cunoașterii realității pe cale științifică. *Liniar* și *concentric* aparțin deci *metodologiei cunoașterii* în instituții de învățămînt și de aceea sînt categorii ale didacticii.

În articolele sau în metodicile care tratează despre probleme ale organizării cunoștințelor în programe și manuale școlare sînt date accepții diferite termenilor de *liniar* și *concentric*[1]; (probabil că autorii lor nu și-au propus să formuleze definiții riguroase — cu gen proxim și diferențe specifice). Iată extrase din lucrări mai recente: „Sistemul se numește concentric pentru că este asemenea unor valuri care se lărgesc din ce în ce în jurul unui punct central" și „Sistemul concentric de predare nu înseamnă predarea în fiecare clasă a cîtorva chestiuni noi din fiecare capitol. Aceasta ar fi de fapt o variantă a sistemului liniar de predare"[2].

Din astfel de formulări plastice este greu să desprinzi distinct sfera semantică a termenilor *liniar* ș *concentric*. Nici dicționarele explicative, mixte sau enciclopedice nu consemnează și sensul pedagogic al termenilor liniar și concentric, iar *dicționarul de pedagogie contemporană*[3] nici nu înregistrează acești termeni. În cel mai recent *Dicționar de pedagogie*[4] este scris astfel: „*Predarea concentrică*, predare în care organizarea cunoștințelor se face în cercuri din ce în ce mai largi (concentrice), completînd și sfera lor cu fiecare ciclu școlar".

Socotim că nici una din definițiile citate nu este explicită și nu satisface condițiile de a dezvălui conținutul noțiunii definite, de a pune semnul egalității între definitor și definit și de a asigura noțiunii (prin sesizarea și dezvăluirea esenței) funcționalitate, adică de a o face operantă în elaborarea programelor școlare și în organizarea sistemelor de lecții.

Cercetările noastre ne-au condus la concluzia că *se disting trei tipuri reprezentative de organizare a materiei pentru învățare, trei sisteme de ordonare a cunoștințelor*, ținînd seama de sistemul logic intern al științei de logica ei, de specificul didactic al științei (de spectrul ei noțional)[5], de nivelul dezvoltării psihice și în special al gîndirii logice, abstracte al celor care învață, de experiența cognitivă a elevilor, de capacitatea de mobilizare psihică pentru învățare și, bineînțeles, de comanda socială — de necesarul maximal de educație.

Din necesități didactice, celor trei sisteme le-am dat nume utilizînd terminologia în uz la care am adăugat determinante, formînd nume compuse care pot sugera conținutul semantic al noțiunilor respective:

A. sistemul concentric propriu-zis sau concentric calitativ;

B. sistemul liniar propriu-zis;

C. sistemul concentric cantitativ sau combinat: concentric-liniar.

A. **Sistemul concentric propriu-zis** sau **concentricul calitativ** este o categorie didactică prin care se desemnează modul de organizare a cunoștințelor în programe de învățămînt, manuale și lecții utilizînd măsura divizării informației, a noțiunilor abstracte și dificile, în secvențe logic accesibile și folosind pentru fiecare unitate de organizare a informației definiții de lucru și generalizări parțiale care se însușesc în etape distincte prin reluări succesive, restructurări și reinterpretări ale informațiilor și ale modelului logic anterior, pînă la înțelegerea noțiunilor în sferă deplin elaborată. Predarea-învățarea materiei în acest sistem este în trepte spiralate și se folosește numai pentru „trebuința de a înțelege" cînd sînt programate să se învețe noțiuni abstracte și dificile de către elevi a căror gîndire, pregătire și capacitate de mobilizare psihică nu permit înțelegerea și formarea noțiunilor în secvențe complete de informație, adică în întreaga sferă de cuprindere a noțiunii. Cu fiecare reluare, fiecare fază instructivă anterioară rămîne coprezentă și se adaugă o trăsătură semnificativă a noțiunii, sporind fondul referențial al elevilor, dar nu numai sub aspect dominant cantitativ — ca în „concentricul-liniar" ci mai ales creînd conflicte, disonanțe cognitive, modificări de atitudine față de reflectarea anterioară a fenomenului, restructurarea și reinterpretarea informațiilor, adîncind procesul cunoașterii și stimulînd astfel dezvoltarea gîndirii logice, abstracte. „Fiecare fază sau porțiune de învățare trebuie văzută mai mult ca o moleculă germinală orientată către dezvoltări succesive, decît ca o monadă izolată sau o entitate autosuficientă"[6]. În acest sistem, ordinea dată noțiunilor nu respectă logica internă a științei, ci particularitățile psihice ale elevilor, planificîndu-se pentru studiu întîi noțiunile mai accesibile,

---

[1] Vezi: Clara Georgeta Chiosa, **Criterii de organizare și predare a cunoștințelor de limba română**. „Revista de pedagogie", nr. 4, 1963, ; Vasile Popescu, , Aurelian Nicolau. **Despre sistematizarea concentrică și cea lineară a conținutului învățămîntului**, „Revista de pedagogie", nr. 1, 1967 ș.a.

[2] Cf. *Metodica predării limbii și literaturii române în școala generală și liceu*, coordonator I. D. L ă u d a t, București, E.D.P., 1973, p 38—39.

[3] Editura enciclopedică română, București, 1969.

[4] *Dicționar de pedagogie*, București, E.D.P., 1979, coordonator Anghel Manolache, p. 351.

[5] Vezi lucrarea noastră: *Relația între logica internă a științelor și logica disciplinelor de învățămînt — coordonată de bază în elaborarea programelor școlare*, „Revista de pedagogie", nr. 10/1980.

[6] Vezi și Renzo Titone, *Modelul „holodinamic" ca ipoteză integrală a învățării formative*, Probleme de tehnologie didactică, „Caiete de pedagogie modernă", nr. 6, București, E.D.P., 1977, p. 211.

sau divizîndu-se noţiunile cu multe elemente alcătuitoare în părţi accesibile înţelegerii elevilor. Eficienţa învăţării depinde de volumul şi calitatea fiecărei secvenţe în care s-a descompus noţiunea. Dacă diviziunile sînt prea mici, consumul energiei cerebrale pentru înţelegerea şi învăţarea fiecărei secvenţe este mic, dar nu se face economie de timp şi nu se obţin performanţe intelectuale — pentru că, folosindu-se paşi mărunţi ai unităţilor de informaţie, apar multe reluări inutile, preşcolarul sau elevul se pierde în factologie şi, prin nesolicitarea unui efort de gîndire, nu-şi dezvoltă în suficientă măsură capacitatea de sinteză şi de abstractizare. Dacă, dimpotrivă, elementul noţional luat în secvenţă este mai cuprinzător decît puterea de înţelegere a elevului (preşcolarului) nu se mai parcurg toate etapele formării noţiunilor şi se creează adesea premisa învăţării mecanice a unui enunţ care nu ajută efectiv la formarea noţiunii şi nu conduce la cunoaşterea ştiinţifică a problemelor abordate. „Activitatea trebuie să înceapă cu justa organizare a sistemelor de lecţii pe teme, împărţindu-se astfel materia din programă pe lecţii, încît, de la începerea studierii unui capitol, profesorul să ştie ce cunoştinţe noi are de transmis“[7].

**Descompunerea noţiunii trebuie făcută în secvenţe de învăţare, fiecare constituită dintr-un complex de aspecte bine definite, capabile să încorporeze, prin învăţare, în personalitatea subiectului un sistem comportamental. Fiecare unitate trebuie să fie un element adiţionabil semnificant — prin care se reflectă fie genul proxim, fie o diferenţă specifică a noţiunii — sau cel puţin o unitate de informaţie care se va alinia celor care compun o diferenţă specifică.** Dacă nu se respectă aceste cerinţe, definiţiile de lucru folosite nu vor fi nici ştiinţifice, nici accesibile şi în nici un caz nu vor servi obiectivului fundamental al predării în sistem concentric. În practica didactică deseori nu se respectă aceste cerinţe. Uneori vina o poartă autorii de programe care programează conţinutul noţional sugerînd şi structura lecţiei sau a activităţii, alteori carenţa aparţine manualului. Un exemplu va fi, credem, suficient pentru a convinge de aceste afirmaţii care par prea categorice în raport cu cerinţele unui ton adecvat în disputele ştiinţifice. Nevoia predării în sistem concentric propriu-zis a unor noţiuni gramaticale a fost simţită de mult şi acceptată chiar teoretic, dar pentru că nu s-a sesizat totdeauna esenţa predării concentrice, în practica didactică s-au comis greşeli care au avut urmare învăţarea mecanică a unor definiţii şi, bineînţeles, privirea cu scepticism a rezultatelor sistemului concentric. De pildă, constatîndu-se că noţiunea de **propoziţie** nu se poate învăţa în sferă integrală din clasele mici, s-a introdus întîi — din motive de accesibilitate — o aşa-zisă definiţie de lucru, începînd cu clasa a II-a. Dar felul în care a fost formulată definiţia de lucru (enunţul): „Propoziţia este o gîndire spusă sau scrisă“[8] (în locul definiţiei parţiale, de lucru, care s-ar fi putut da: „Propoziţia este o comunicare“) nu numai că se memora mai greu chiar decît definiţia din Gramatica Academiei, dar era şi neştiinţifică. Să-i analizăm notele definitorii care o fac neştiinţifică şi de neînţeles de către elevii din clasele mici care au gîndirea logică abstractă slab dezvoltată[9]:

1. Sfera noţiunii definite „propoziţie“ nu este egală sau apropiată de sfera noţiunii care defineşte „o gîndire“, ceea ce de fapt ar reprezenta genul proxim (Gîndirea este un proces psihic de reflectare abstractizată şi generalizată a realităţii în conştiinţa omului, iar noţiunea de gîndire nu poate fi asemănată nici printr-un raţionament analogic cu noţiunea de propoziţie);

2. nu tot ce se spune şi se scrie este o propoziţie;

3. se foloseşte în definiţie o noţiune necunoscută „gîndire“ pentru a explica o altă noţiune necunoscută „propoziţie“.

Noţiunea de „gîndire“, avînd note care aparţin relaţiei dintre fenomene, este foarte abstractă şi de aceea se învaţă în cadrul psihologiei în clasele mari ale liceului. Este ştiut faptul că învăţarea logică a noţiunilor se poate realiza numai dacă are loc actul înţelegerii, al conştientizării. „Memorarea şi reproducerea sînt cu atît mai productive cu cît se întemeiază mai mult pe înţelegere, adică pe activitatea analitico-sintetică, orientată spre descoperirea legăturilor esenţiale dintre părţile materialului de învăţat“[10].

Astfel de definiţii, cu termeni necunoscuţi care nu dezvăluie conţinutul noţiunii, favorizează o învăţare mecanică şi dăunătoare procesului de învăţămînt. Sînt şi situaţii în care autorii de manuale în intenţia de a folosi cuvinte cunoscute de către elevi introduc în definiţii termeni sinonimi cu o echivalenţă parţială, care nu acoperă în întregime conţinutul noţiunii definite şi, folosiţi în definiţie, denaturează adevărul ştiinţific. Cu atît mai grav în definiţia analizată mai sus, unde termenul **comunicare** a fost înlocuit cu cel de **gîndire**, termen care n-are nici cel puţin o

[7] Georgeta Munteanu, *Exerciţiile structurale — un nou mijloc de formare a automatismelor ortografice*, „Predarea limbii şi literaturii române“, vol. 2, p. 9, în colecţia Modernizarea învăţămîntului — XX, Bucureşti, 1973, Biblioteca centrală pedagogică.

[8] Vezi *Limba română*, clasa a II-a, Bucureşti, E.D.P., 1967, p. 175.

[9] Vezi, pentru aceasta, şi lucrarea noastră intitulată: *Raportul dintre definiţii şi conţinutul noţiunilor lingvistice definite în manualele şcolare de limba română*, publicată în studia Bibliologica, vol. III, Bucureşti MCMLXIX, p. 655—661, lucrare în care am dezvăluit carenţele unor astfel de definiţii, după care autorii de manuale au modificat definiţiile în ediţiile care au urmat.

[10] Cf. *Psihologia generală*, Bucureşti, E.D.P., 1966, p. 232.

sinonimie parțială cu primul și nu este nici mai accesibil.

Descompunerea noțiunii în trăsături distinctive, preluarea pentru studiu la vîrste mai mici numai a anumitor aspecte ale fenomenului și folosirea unor definiții de lucru cu generalizări parțiale reprezintă caracteristica fundamentală a predării concentrice calitative, cu condiția ca aceste operații să nu distanțeze pe cel care învață de esența fenomenului și să nu creeze granițe artificiale între trăsăturile care desemnează laturi interdependente ale aceluiași fenomen. „Învățarea este un proces de dezvoltare care operează prin intermediul diferențierii și integrării proceselor și a conținuturilor: ea este în sens profund un **continuum biologic** și nu o acumulare sau o asociere de unități separate"[11].

Eficiența învățării într-o predare concentrică propriu-zisă depinde de măsura în care programatorul a reușit să stabilească un raport de echilibru între:

*a)* capacitatea de înțelegere și de asimilare a elevilor;

*b)* gradul de dificultate pe care îl prezintă cunoștințele (noțiunile) pentru înțelegere și învățarea logică.

**a)** Capacitatea de înțelegere și de asimilare logică este rezultatul sintezei funcționale a cel puțin trei factori interdependenți:

$a_1$. nivelul dezvoltării gîndirii abstracte;

$a_2$. experiența cognitivă, adică volumul și calitatea fondului referențial ( a fondului de cunoștințe);

$a_3$. capacitatea de mobilizare psihologică pentru învățare.

Fiecare reluare a problemei prevăzută pentru studiu apropie cunoașterea de sfera noțiunii deplin elaborate, iar ordinea stabilită pentru învățarea noțiunilor se apropie în fiecare an de studiu de logica științei. În acest sistem se predau cele mai multe cunoștințe de la limba română și matematică, științe care operează cu noțiuni abstracte dar care trebuie să se predea la vîrste mici.

**b)** Gradul de dificultate pentru înțelegere și asimilare depinde de treapta de abstractizare și de generalizare pe care se află noțiunea care urmează să se formeze și să se învețe logic, de cantitatea de informație, destinată învățării într-o secvență didactică: activitate, lecție, oră etc., de „disonanța cognitivă" și de „conflictul cognitiv"[12] pe care îl creează, obligînd — prin informația primită — la restructurarea sau reinterpretarea informațiilor existente în fondul referențial.

B. **Sistemul liniar propriu-zis** este modul de organizare a cunoștințelor în programe școlare, manuale și lecții care constă în planificarea cunoștințelor pentru studiu (într-o etapă, clasă, treaptă școlară) cu noțiuni care se însușesc în formă definitivă și în întreaga lor sferă de cuprindere, fără reluări succesive.

Acest sistem se folosește — de obicei — în clasele mari ale liceului sau în facultate cînd cei care învață au gîndirea abstractă formată, au un fond bogat de cunoștințe din diverse domenii ale cunoașterii și au dobîndit o mare capacitate de mobilizare psihică. Ordonarea noțiunilor în acest sistem concordă cu logica internă a științei. Așa se studiază *economia politică*, *pedagogia*, *psihologia*, filozofia ș.a.

C. **Sistemul concentric-liniar** sau **concentricul cantitativ** este modul de organizare a cunoștințelor în programe școlare, manuale și lecții care constă în reluarea adăugită și detaliată a materiei parcurse anterior, reluare reclamată nu atît de dificultatea înțelegerii noțiunilor, ci mai ales de nevoia lărgirii cunoștințelor în succesiunea claselor și treptelor școlare. Noile noțiuni se aliniază sistemului referențial existent, lărgesc aria cunoașterii fără restructurări importante ale modelelor logice stabilite anterior. În acest sistem sînt programate cunoștințele cu o sferă largă de componenți, cu multe elemente constructive oarecum independente unele de altele și care se predau succesiv în diferiți ani de studiu sau trepte școlare. Acest fel de programare este tipic pentru obiectul citire, istorie, științele naturii, la care majoritatea temelor figurează în învățămîntul preșcolar, în clase ale școlii primare, în gimnaziu și în liceu. În acest sistem, ordinea dată noțiunilor poate fi identică sau foarte aproape de cea a logicii științei, chiar din clasele mici.

Trebuie să menționăm că de fapt nici o disciplină de învățămînt nu se predă în exclusivitate într-un singur sistem. Între sisteme există întrepătrunderi în predarea unor noțiuni ale aceluiași obiect școlar, pentru că noțiunile, ideile, cunoștințele care compun o știință nu se află pe aceeași treaptă a dificultății de înțelegere; ele se deosebesc nu numai prin conținut, ci și prin nivel de abstractizare și grad de generalitate. Socotim că pentru ilustrarea conceptului de predare liniară nu mai e nevoie de exemple. Întrucît *facem acum, pentru prima oară, distincția între concentricul calitativ, propriu-zis și concentricul cantitativ*, vom ilustra cele afirmate în definiții și comentarii cu exemple din studiul limbii române. Totodată vom arăta și felul în care se îmbină în mod logic și eficient cele două sisteme de organizare concentrică a materiei în școala primară (concentricul calitativ și concentricul cantitativ).

Luăm pentru exemplificare o noțiune morfologică și una sintactică: s u b s t a n t i v u l și p r o p o z i ț i a .

*Substantivul* (conceptul) poate fi predat concentric în două sau trei secvențe logic-accesibile, potrivit cu dezvoltarea psihică la vîrsta începerii studiului gramaticii.

[11] Vezi R e n z o T i t o n e , *Op. cit.*, p. 211.

[12] Vezi J o h n B. C a r r o l l , *Limbaj și gîndire*, Bucureşti, E.D.P., 1979, Capitolul „Motivația gîndirii", p. 111.

Dacă se predă în trei secvenţe (clasele a II-a, a III-a şi a IV-a sau a III-a, a IV-a şi a V-a) pot fi folosite următoarele definiţii:

**a)** „parte de vorbire care arată nume de fiinţe şi de lucruri" (ca *definiţie de lucru* — cu care se începe receptarea fenomenului gramatical prin descrierea celor mai accesibile note alcătuitoare ale definiţiei);

**b)** „parte de vorbire care denumeşte fiinţe, lucruri, fenomene ale naturii, stări sufleteşti, persoane, localităţi, ţări etc.". (ca *definiţie de lucru* — care adaugă cît mai multe din elementele alcătuitoare ale fenomenului — fără a le epuiza şi prin aceste adăugiri, faţă de secvenţa *a*, secvenţa *b* aparţine concentricului cantitativ, pentru că nu provoacă nici o restructurare a modelului logic întîlnit în secvenţa *a*, ci aliniază sistemului referenţial noi informaţii din acelaşi plan al cunoaşterii: e un spor cantitativ al informaţiei, fără un salt în planul esenţializării, al abstractizării);

**c)** „parte de vorbire care denumeşte obiecte în sens gramatical" (ca *definiţie noţională* — prin care s-a făcut un salt în planul abstractizării şi generalizării, de aceea aparţine concentricului propriu-zis, calitativ pentru că, faţă de secvenţele precedente, a restructurat modelul logic anterior, adîncind procesul cunoaşterii prin urcarea pe treapta logicului, prin esenţializare şi abstractizare). În cazul predării în două secvenţe, se contopesc punctele *a* şi *b* — care creează fondul aperceptiv necesar înţelegerii definiţiei noţionale de la punctul *c*.

*Propoziţia* (conceptul) se poate preda concentric în trei secvenţe, folosind următoarele definiţii:

**a)** „o comunicare spusă sau scrisă" (ca *definiţie de lucru* — care deschide posibilitatea receptării fenomenului sintactic, are numai gen proxim şi clădeşte fondul referenţial pentru învăţarea unei definiţii ulterioare cu indici gramaticali);

**b)** „o comunicare făcută cu ajutorul unui singur predicat" (ca *definiţie de lucru* — care la genul proxim adaugă şi o diferenţă specifică, după ce elevii au învăţat predicatul).

**c)** „o comunicare cu un predicat sau cu un indice de predicaţie" (ca *definiţie noţională* completă, cu grad maxim de generalizare, cu gen proxim şi diferenţe specifice).

# Nota din catalog

# între deziderate noi şi inerţii tradiţionale

**Inv. MINODORA SELAGEA**
**prof. SABIN SELAGEA**
Şcoala generală Vaţa de jos — jud. Hunedoara

## PREOCUPĂRI DOCIMOLOGICE

**ÎN ULTIMII ANI studiile şi cercetările de docimologie, apărute fie în lucrări de-sine-stătătoare, fie în publicaţii colective, au înregistrat o frecvenţă considerabilă, semn evident al preocupărilor statornice pentru găsirea unor soluţii, metode şi tehnici din ce în ce mai eficiente de evaluare a randamentului şcolar. Exigenţele tot mai ridicate ale învăţămîntului modern, creşterea simţitoare a indicilor săi calitativi şi rezultatele aproape spectaculoase ale integrării şcolii cu activitatea de cercetare şi producţie îşi datorează o parte însemnată din cîştigurile lor tocmai acestui efort constant de eliminare din aprecierea elevilor a factorilor subiectivi şi arbitrari, operîndu-se cu criterii obiective, ştiinţific fundamentate.**

În consens cu concluziile unor experienţe şi observaţii îndelungate, autorii au emis părerea cvasiunanimă că perfecţionarea sistemului de examinare şi notare impune şi reclamă instituirea unor bareme şi norme operaţionale eficiente, cunoaşterea apropiată a factorilor de evoluţie constantă sau de variabilitate mai mare ori mai mică în pregătirea fiecărui elev, asigurarea periodicităţii şi a frecvenţei optime în verificarea cunoştinţelor, creşterea ponderii examinărilor scrise şi reducerea celor orale. Reprezentative pentru direcţiile noi şi pentru contribuţiile esenţiale în acest domeniu rămîn lucrările lui V. Pavelcu, D. Muster, Teodora Simionescu, Pelaghia Popescu, I. Jinga şi alţii, ca să nu amintim decît unele nume şi fără vreo pretenţie sau vreo intenţie de ierarhizare valorică. În ansamblul lor, cercetările amintite atrag pe bună dreptate atenţia asupra necesităţii respectării unor principii şi criterii docimologice în notarea elevilor, fără de care procesul complex al evaluării şi aprecierii cunoştinţelor s-ar îndepărta de virtuţiile sale etice şi de răspunderile sale profesionale. Avem în vedere asigurarea deplinei obiectivităţi în notare, valorificarea

tuturor funcțiilor încorporate în actul aprecierii, unitatea de cerințe, consecvența și continuitatea în aplicarea sistemului docimologic, raportarea permanentă a scării de notare la gradul de însușire a programei școlare, luarea în considerare a volumului, calității și operativității cunoștințelor, orientarea elevilor spre sistematizarea și esențializarea informațiilor primite etc. Cu toate acestea, însă, considerăm că în cîmpul atît de larg și de problematic al notării elevilor au rămas încă zone mai puțin sau insuficient explorate, iar altele, neclarificate pînă la capăt. Ne gîndim la conținutul și sensul adevărat al notei în actualul sistem docimologic, la implicațiile directe ale ritmicității și frecvenței notării asupra rezultatelor la învățătură, la momentele notării, la atributele noi ale notei în condițiile apropierii și legării învățămîntului de cercetare și producție etc. Sînt tocmai aspectele spre care ne-am propus, prin ideile de față, să deschidem o cale de discuție și de interpretare.

## FASCINAȚIA NOTEI

Fără îndoială că dacă ar lipsi notele din sistemul nostru de apreciere, instrucția școlară nu s-ar deosebi prea mult de celelalte forme și etape de învățămînt . În jurul acestor cifre se constituie mitul și realitatea vieții noastre de elev, în jurul lor ni se configurează încetul cu încetul trăsăturile de personalitate și sub povața lor ne alegem cel mai adesea drumul consacrării de mai tîrziu într-un domeniu sau altul. Notarea devine un act de supremă responsabilitate și probitate profesională, ea putînd să declanșeze în noi energii necunoscute sau să reprime cu brutală nepăsare elanuri și ambiții irepetabile, *aparînd ca un stigmat al ratării* iminente. În același timp, actul notării și principiile care îl călăuzesc prezintă valoare deosebită și pentru faptul că ele singure pot să hotărască și să decidă asupra climatului care se statornicește între noi și elevi, în sensul întăririi sau vătămării autorității noastre la clasă. S-a dovedit nu o dată că interesul elevului pentru notă merge atît de departe, încît memoria lui este capabilă să înregistreze toate notele pe care colegii de clasă le au la un moment dat la fiecare obiect. Mai surprinzător este faptul că mulți *elevi pot să-și amintească pînă și răspunsurile* și împrejurările în care ceilalți elevi au obținut o notă sau alta. Performanțele acestea nu reprezintă simple exerciții de memorie, ele sînt dovezi și mărturii irecuzabile ale stării de veghe generată de dorința de dreptate și de obiectivitate, elevii înregistrînd ca pe o peliculă nevăzută toate abaterile noastre mai mici sau mai mari. În *aceste condiții devine cît se poate de firesc* ca notarea să capete de fiecare dată atributele unui act de cea mai înaltă justiție pedagogică, cerință izvorită din caracterul profund umanist al răspunderii și profesiunii noastre. De cele mai multe ori reacțiile divergente și dezorganizate din colectivele noastre de elevi, care pot îmbrăca forme de devianță dintre cele mai neașteptate, sînt consecința directă a atitudinii preferențiale sau a severității ranchiunoase în procesul notării. De aceea, atribuirea notei trebuie să reprezinte în fond un act de valorizare, de prețuire și de măsurare obiectivă a muncii depuse de elevi, în spiritul neiertător al moralei noastre didactice, al eticii noastre socialiste. Corectitudinea în notare, consecvența ei principială, împreună cu efortul de eliminare a variațiilor noastre afective la clasă, dezvoltă la elevi spiritul de dreptate și sentimentul echității atît de necesare pentru educația și personalitatea lor de mai tîrziu.

## CONȚINUTUL NOTEI

Notele pe care le obține elevul într-o anumită etapă (trimestru, de exemplu) nu ne pot da imaginea globală asupra calității, volumului și stabilității cunoștințelor însușite de acesta la un moment dat. Ele reprezintă doar *momente* în pregătirea școlarului, borne cu semnificații aproximative privind evoluția, constanța sau involuția situației la învățătură. Iar aceste momente îl pot găsi pe elev sub, ori peste limita impresiei *generale cu care ne-a obișnuit. Nota va fi* astfel mai mică sau mai mare, după cum nivelul de moment al cunoștințelor este mai scăzut ori mai ridicat. Se întîmplă adeseori ca un elev cu rezultate generale bune să capete o notă mică, după cum alt elev, cu rezultate generale mai slabe să obțină o notă mai mare. Cauzele variațiilor de la un răspuns la altul sau de la o zi la alta ne sînt uneori cunoscute sau mărturisite, dar în cazurile cele mai frecvente ele rămîn în afara oricărui efort al nostru de a le descoperi. Faptul și realitatea aceasta confirmă caracterul accidental al notei, valoarea sa de indicator provizoriu al pregătirii elevului. Dar problema care se ridică în chipul cel mai firesc este să știm ce se întîmplă în intervalele dintre examinări, care este atitudinea elevului față de învățătură, dacă el se pregătește cu regularitate zilnică, dacă interesul pentru carte are motivații interioare puternice sau dacă el acționează numai și numai prin calculul unei anumite periodicități la răspuns. Este cunoscut că aceste intervale pot avea uneori o durată destul de mare. Sistemul docimologic în vigoare nu stipulează decît minimumul de note trimestriale care trebuie să fie cel puțin egal cu numărul săptămînal al orelor prevăzute în planul de învățămînt pentru fiecare obiect. La disciplinele cu o singură oră obligația minimă este de două examinări orale. Această prevedere unilaterală dă examinatorului posibilitatea și latitudinea de a îndeplini de cele mai multe ori numai

litera regulamentului, nu și de a-i realiza spiritul său de largă și deplină inițiativă creatoare. Așa se face că un elev înregistrează în cursul unui trimestru îndeobște cam cîte 3—4 note care coincid adesea și cu numărul examinărilor orale sau scrise. Între o notă și alta se interpun, cum ușor se vede, perioade care pot varia de la două la trei sau chiar la patru săptămîni.

## FRECVENȚA NOTĂRII

În urmă cu cîțiva ani D. Muster stabilea o așa-zisă „normă docimologică", cu ajutorul căreia puteau fi apreciate diferențele existente în notare de la un profesor la altul și chiar de la o clasă la alta. După definiția însăși a autorului, norma aceasta însemna de fapt „o curbă a frecvenței notelor într-o situație teoretică normală", adică în situația în care clasele cuprind deopotrivă elevi buni și slabi, în care dificultatea testelor să fie de valoare medie, în care elevii să nu fie pregătiți în mod special pentru lecție și în care exigențele profesorilor să nu alunece spre o extremă sau alta. Notînd pe abscisă valorile notelor, iar pe ordonată frecvența acestora, se obține o curbă în formă de clopot, asemănătoare celeia stabilite de Laplace-Gauss. Curba aceasta se putea deplasa spre stînga în cazul unei exigențe exagerate și, spre dreapta, în situația unei stări de indulgență mult prea coborîte. Păstrîndu-și deplina lui valabilitate practică și metodologică, experimentul ne-a ajutat să stabilim cîteva relații noi între elementele sale, relații de care nu putem să nu ținem seama în actul notării, al aprecierii și evaluării cunoștințelor în general. Pentru aceasta am cuprins în cîmpul investigației noastre 80 de elevi dintre cei care, notați doar de trei ori în cursul trimestrului întîi al anului școlar 1980/1981, obținuseră la sfîrșitul acestei etape medii de *5* și *6* la majoritatea obiectelor. În trimestrul al doilea, la una dintre discipline, acestor elevi li s-a dublat numărul notelor (de la *3* la *6*), iar în trimestrul al treilea el a fost triplat (de la *3* la *9*). Pentru scopul urmărit de noi am schimbat poziția indicatorilor din schema lui D. Muster, în sensul că pe abscisă am înscris datele notelor, iar pe ordonată, notele primite de elevi în fiecare din cele două trimestre. Întocmind cîte o fișă pentru fiecare „subiect", s-a constatat că la finele trimestrului al doilea 21 de elevi și-au ridicat media cu un punct, iar la sfîrșitul celui de al treilea, numărul total al elevilor cu sporuri de un punct și chiar de două la mediile obiectului respectiv a fost mai mare de jumătate. Prima concluzie care s-a desprins a fost aceea că există o relație de determinare directă și chiar obligatorie într-un anumit sens între frecvența notelor și media trimestrială a acestora. Cu cît crește numărul examinărilor și, deci, al controalelor asupra pregătirii pentru lecție, cu atît mai evidentă este tendința de creștere a valorii notelor de la un răspuns la altul și, implicit, a mediilor lor trimestriale. Faptul este plauzibil și explicabil din mai multe puncte de vedere. Întîi de toate, nimic nu încurajează mai puternic interesul elevilor pentru învățătură și nu-i mobilizează mai energic resursele sale de voință și ambiție decît verificarea zilnică, notarea ritmică și la intervale scurte. Mobilul esențial al notei acționează acum ca un stimul benefic cu efecte imediate, iar dacă el se coroborează în sufletul elevului și cu sentimentul ajutorului dezinteresat venit din partea profesorului, rezultatele vor fi cu atît mai bune. În al doilea rînd, se înlătură elementul întîmplător din procesul verificării și al notării, elevii resimțind în aceasta o acțiune sistematică și temeinică organizată. Și în al treilea rînd, pregătirea însăși a elevilor pentru lecție și pentru realizarea sarcinilor zilnice capătă atributele unei atitudini voluntare, conștiente, responsabile și pe deplin motivate psihologic. Și a doua concluzie nu mai puțin importantă este aceea că ritmicitatea examinării și notării exercită asupra elevilor influențe stimulatoare tot atît de puternice ca și frecvența lor ridicată. Să ne închipuim că am avea posibilitatea să notăm zilnic, oră de oră, răspunsul elevilor, pregătirea lor. În acest caz nu ar mai rămînea nici o îndoială că linia care ar lega toate aceste note ar indica cu deplină fidelitate constanța, evoluția sau variațiile sub care se prezintă activitatea elevilor.

## MOMENTUL NOTĂRII

Nici un compartiment din sistemul complex și delicat al examinării, aprecierii și evaluării cunoștințelor nu a rămas atît de încremenit în inerțiile sale tradiționale ca momentul notării. Chiar și investigațiile efectuate pînă acum, împreună cu testele repetate date elevilor au privit momentul notării prin prisma unor criterii nesemnificative. Fie că s-a vorbit de o notare din prima zi a trimestrului, de una la mijlocul lui sau de alta la sfîrșitul acestei perioade, fie că opțiunile cele mai numeroase s-au situat pe linia examinării frecvente și pe toată durata unei etape școlare, momentul acesta a fost cercetat cu prioritate sub aspectul oportunității sale temporale. Dar experiența și practica didactică arată că el trebuie să se lege nu de o dată sau alta, ci de structura, conținutul și etapele activității la clasă. Avem în vedere lecția ca formă de bază a activității instructiv-educative în școală. Dacă este să ne gîndim la tipurile tradiționale ale acesteia, de comunicare a cunoștințelor, de formare a priceperilor și deprinderilor, de repetare și sistematizare, de verificare și apreciere, primele două nu erau socotite ca momente posibile și necesare pentru notarea elevilor. Aceeași eroare se făcea și în cazul verigilor lecțiilor, cînd doar

cea a verificării (controlului) cunoștințelor era considerată oportună pentru notare, nicidecum momentul comunicării sau al fixării cunoștințelor. Evident, într-un răstimp mai scurt decît ne-am fi așteptat, învățămîntul nostru a înregistrat progrese și mutații radicale în conținutul, principiile, metodele și formele sale de organizare. Imperativele eficienței, calității și integrării organice cu cercetarea și producția au modificat esențial raportul profesor-elev, acesta din urmă dobîndind statut nou și atribuții superioare în pregătirea și desfășurarea activităților școlare. Dintr-un factor pasiv și entitate inertă el s-a transformat în component dinamic și creator în structura și organizarea procesului nostru de învățămînt. Viabilitatea noii concepții didactice își are garanția și rădăcinile sale durabile tocmai în capacitatea ei de a-l fi ridicat pe elev la rangul de parte integrantă și realizatoare a fiecărei lecții, indiferent de tipul și verigile ei. În aceste condiții unilateralitatea notării vine în contradicție cu aportul omniprezent al elevului în școală sau în afara ei, cu contribuția lui nemijlocită la succesul activităților instructiv-educative. Se impune, așadar, și experiența școlii noastre a demonstrat-o pe deplin și cu rezultate deosebite, ca notarea să oglindească și să răsplătească participarea elevilor la *toate momentele* pe care le străbate lecția, începînd cu pregătirea și elaborarea ei, continuînd cu transmiterea și fixarea cunoștințelor și încheind cu controlul și aplicarea practică a noțiunilor însușite. Mai mult decît atît, acțiunea stimulatoare a notei trebuie să treacă dincolo de limitele înguste ale activității la clasă, în ea materializîndu-se și preocupările elevilor pentru creație și cercetare științifică, pentru legarea strînsă a cunoștințelor de viață și de muncă. Prin urmare, nu putem să mai vorbim astăzi de un anume „moment optim" al notării impunîndu-se pretutindeni, acolo unde sînt puse în valoare aptitudinile și capacitățile creatoare ale elevilor.

# Pledoarie pentru învățămînt asistat de calculator

Prof. IULIANA MANIU
Prof. DOINA RANCEA

**PROBLEMA INFORMATIZĂRII EDUCAȚIEI a devenit în ultimul timp posibilă și accesibilă tuturor țărilor, datorită apariției microprocesoarelor, a progreselor din domeniul informaticii, atît în ce privește performanțele, cît și costurile. De aceea, învățămîntul asistat de calculator se impune ca o nouă metodă de concepere și realizare a învățării.**

În situația în care și în învățămîntul românesc s-ar lua decizia introducerii tehnicii de calcul în școli, liceele de informatică trebuie să constituie școli experimentale cu rol de avangardă, demonstrînd astfel utilitatea folosirii acestui excepțional mijloc în procesul de învățămînt.

Lucrarea cuprinde cîteva exemple de utilizare a calculatoarelor în procesul de învățare, preluate din lecțiile care se desfășoară la Liceul de matematică fizică nr. 2 informatică Cluj-Napoca. Precizăm că în dotarea școlii avem pe lîngă altă aparatură de calcul, un calculator **Felix C-256** și un microcalculator **Felix M-18**, iar în perspectivă apropiată un *laborator de teleprelucrare*.

Avînd în vedere profilul liceului, evident, *utilizarea calculatoarelor este preponderentă în cadrul orelor de specialitate.*

1. *La limbaje de programare urmărim* însușirea temeinică de către elevi a limbajelor **Fortran, Cobol, Assiris** și formarea deprinderilor de programare. La aceste discipline s-au obținut rezultate foarte bune utilizînd programe întocmite de către elevii claselor a XII-a promoția 1981 în limbajele **Fortran** și **Cobol**. Aceste programe au constituit proiectele lor de diplomă și reprezintă adevărate culegeri de probleme de programare. Ele s-au folosit în cadrul orelor pentru a furniza repede și corect un volum mare de informații bine sistematizate, proiectînd cu ajutorul epidiascopului programe bine alese și apoi comentîndu-le cu ajutorul clasei. Un program analizat trebuie să exemplifice utilizarea corectă și să releve importanța unei instrucțiuni sau construcții specifice limbajului. De menționat faptul că tematica acestor culegeri acoperă tot conținutul programei școlare la aceste discipline, că s-au ales probleme tipice, generale sau unele situații complexe a căror exemplificare în timp scurt ar fi practic imposibilă (de exemplu segmentarea programelor). Aceste lucrări se găsesc permanent la dispoziția elevilor, aceștia putîndu-le utiliza și în studiul individual. Elevii interesați pot găsi aici exemple diverse, tratarea unor excepții, observații suplimentare față de documentația curentă. În anul acesta este în curs de elaborare o culegere de programe

în **Pascal** secvențial, care urmează să fie utilizată deocamdată în cadrul cercului de informatică.

**2.** *Matematici aplicate în tehnica de calcul.* Pentru elevii clasei a IX-a care studiază schemele logice s-a realizat limbajul **Algor** ca proiect de diplomă al elevului Albert Laszlo în 1979. Instrucțiunile acestui limbaj transcriu exact conținutul blocurilor din schemele logice, permițînd elevilor să testeze corectitudinea acestora prin rulare și oferindu-le de asemenea celor mai mici informaticieni satisfacția de a intra cu un an mai devreme în contact direct cu calculatorul, stimulîndu-i astfel în învățarea disciplinelor de specialitate. Acest limbaj ar putea interesa toți începătorii în informatică, din licee sau cursuri de pregătire, care au acces la un calculator **Felix C-256.**

În cadrul orelor de teoria grafelor la clasa a X-a la elevii care nu cunosc încă limbaje de programare, se utilizează lucrările: „Metoda Pert", „Drumuri și circuite hamiltoniene", „Arbore parțial minim", „Parcurgerea unui arbore binar" (pentru scrierea unei expresii aritmetice fără paranteze) pentru a fixa algoritmii învățați, urmărind rezultatele scoase la calculator pentru fiecare fază a metodelor învățate . S-a realizat astfel o învățare mai rapidă, eliminînd efectuarea calculelor de către elevi. O parte dintre aceste lucrări au prezentat proiecte de diplomă iar altele teme ale elevilor din clasa a XI-a. În cadrul orelor de programare liniară și transport desfășurate la clasa a XI-a se utilizează programe care apelează subprogramele **simplexe** și **transport** din biblioteca **Proglin,** pentru exemplificarea acestora și pentru rezolvarea rapidă a unor probleme care ar necesita un volum mare de calcul manual.

Pentru a scurta durata rezolvării unor probleme sau pentru a exemplifica utilitatea unor metode numerice, absoluta lor necesitate, precum și avantajele programării lor, pentru a discuta aspecte legate de programarea unor metode numerice în lecțiile desfășurate la clasele a XI-a și a XII-a se utilizează programe gata rulate (vezi lista anexă). Aceste programe sînt foartea utile și în studiul comparativ al diverselor metode care rezolvă o anumită problemă.

În concluzie, la toate lecțiile teoretice de informatică, programele existente, pregătite și bine alese, constituie un valoros material didactic. La intrarea în funcțiune a laboratorului de teleprelucrare, și aceste ore vor putea beneficia, sperăm, de un dialog viu cu calculatorul, ceea ce se întîmplă deocamdată numai în cadrul orelor de instruire practică.

În săptămîna de practică, pe rînd, în grupuri de cîte trei, elevii fac de serviciu la sala calculator, urmărindu-se prin aceasta formarea deprinderilor de operare la **Felix C-256.** De asemenea, microcalculatorul **M-18,** intrat de curînd în dotarea liceului, are o prezență vie în cadrul oprelor de aplicații practice la clasele a X-a și a XII-a, elevii operînd, depanînd, corectînd direct de la consolă programele lor întocmite în **Basic.** Deoarece aplicațiile practice se desfășoară cu grupe de cîte 18 elevi, există posibilitatea individualizării reale a învățării și prin aceasta asigurarea succesului marei majorități a elevilor. Profesorul are rol de ghid și animator, evaluator și îndeosebi formator preocupat de cultivarea atitudinilor superioare, creatoare și a capacităților intelectuale. Elevilor li se dă pentru rezolvare unele probleme alese gradat și diferențiat cerîndu-li-se rularea lor pînă la obținerea rezultatelor corecte. Fiecare elev are un dosar de programe, ceea ce îl obligă să muncească individual, să intre direct în contact cu calculatorul. Acest mod de lucru duce la atingerea unor performanțe bune de către toți elevii. Pentru a-i învăța să depaneze mai ușor programele, profesorii aduc programe cu erori tipice, apoi li se arată modul de depanare și varianta corectă.

Utilizarea efectivă, permanentă, eficientă în lecțiile de specialitate a aparaturii din dotare explică și locul fruntaș obținut an de an de elevii liceului nostru la olimpiadele de informatică.

Una dintre sarcinile educatorului este și evaluarea rezultatelor învățării. În acest sens, la lecțiile de recapitulare sau pentru verificarea cunoștințelor elevilor utilizăm un proiect de diplomă „Verificarea elevilor cu ajutorul calculatorului pe bază de chestionare" al elevului Copîndean. Chestionarele se întocmesc de către profesori pentru o lecție sau mai multe. Acestea cuprind întrebări și 3—6 răspunsuri al căror punctaj variază între 0—100. Chestionarele se preiau de pe cartele și se introduc pe suport magnetic de unde pot extrage și multiplica la imprimantă. Răspunsurile se perforează și ele și se obține situația punctajului realizat de fiecare elev. Metoda va deveni mult mai utilă, odată cu terminarea laboratorului de teleprelucrare și adaptarea sa pentru lucrul în acest sistem și cu dotarea în viitor, sperăm, a tuturor cabinetelor cu terminale de teleprelucrare, deoarece atunci va putea fi folosită în mod viu și rapid. De menționat că această lucrare poate fi utilizată pentru orice disciplină, necesitînd numai întocmirea chestionarelor de către profesorii de specialitatea respectivă.

Am dat doar cîteva exemple de utilizarea calculatorului în predarea și învățarea mai eficientă a informaticii. Dar noi nu ne-am oprit numai aici. Folosirea calculatoarelor în învățămîntul actual trebuie să fie o acțiune de cercetare care revine specialiștilor în diferite domenii, asistați de informaticieni. În acest sens colegii noștri de alte specialități, din Liceul de matematică-fizică nr. 2 informatică Cluj-Napoca, au fost „sensibilizați", colaborarea interdisciplinară bazîndu-se mai ales pe elevii buni, care cunosc

atît informatica, cît și materiile respective. Vom cita unele *rezultate mai deosebite.*

**1.** Laboratoarele de matematică, fizică, chimie sînt dotate cu aparatură electronică de calcul de birou, utilizată frecvent de elevi în lecții. De exemplu:

— La matematică în lecțiile de la capitolul „Numere reale" clasa a IX-a, mai ales pentru determinarea erorilor unor operații, la clasa a X-a la operațiile cu logaritmi, iar la clasa a XII-a la calcule aproximative cu ajutorul diferențialei.

— La lecțiile de fizică în care se fac experiențe cu măsurători sau se rezolvă probleme cu calcule complicate.

— La lecțiile de chimie, la rezolvarea problemelor legate de găsirea vitezelor de reacție, a concentrației soluțiilor, la calcule stoechiometrice la capitolul „Legile gazelor".

**2.** La cererea tov. profesori de diferite specialități și în colaborare cu profesorii de informatică, elevii au realizat programe speciale, utilizate tot ca material didactic în lecții. De exemplu:

**a)** La matematică, în afara lucrărilor citate în anexă și care acoperă capitolele interferente cu cele predate la matematică aplicată, s-au conceput programe pentru:

— Determinarea numerelor pitagorice pînă la numere mari, necesare la probleme de geometrie legate de arii și laturi (numere întregi).

— Studiul comportării unui șir cunoscînd formula de recurență și calculînd primii 1000 de termeni, în vederea determinării convergenței.

— Studierea unui număr mare de cazuri logic posibile, de exemplu căutarea divizorilor unui număr mare.

— Reprezentarea grafică a unor curbe speciale, realizate în cadrul lucrării de diplomă de elevul Bojan I. cu ajutorul unui plotter la calculatorul **Packard** la I.T.I.M. Cluj-Napoca.

**b)** La fizică :

— Programarea pe calculator a transformărilor unor montaje electrice din forma triunghi în stea și invers (Vaida și Ilea).

— Studiul aruncării corpurilor sub un unghi dat (Turda și Iepure).

— Studiul unor rețele electrice (Neagu)

— Studiul dezintegrării de la itriu la zirconiu.

— Rezolvarea unor probleme la capitolul „legile lui Kirchhoff" (Huzău).

**c)** La chimie, elevii au conceput unele programe pentru determinarea punctelor experimentale pe grafice.

**d)** La biologie, elevul Ciaca a realizat o lucrare din domeniul dendrologiei , și anume „Studiul pe calculator a efectului poluării asupra dezvoltării sectorului forestier".

**e)** La geografie, elevul Sarca a conceput lucrarea privind „Valorificarea substanțelor nemetalifere și rocilor utile în cadrul județului Cluj", prezentînd grafice ale evoluției producției de substanțe nemetalifere pe țară și scoțînd în evidență, pe baza acestor grafice că județul Cluj are cea mai mare pondere.

**f)** Limba română a demonstrat că și disciplinele umaniste se adaptează la noile condiții ale învățămîntului actual, îmbogățindu-și metodele și tehnologia didactică prin apelarea la metodele științelor realiste . Prezentînd elevilor din calasa a XII-a lucrarea lui Solomon Marcus „Poetica matematică", tov. prof. Feștilă E. a hotărît împreună cu cîțiva elevi să aplice concluziile autorului la analiza operei dramatice „Moartea unui artist", de H. Lovinescu. Cu ajutorul programelor concepute de ei, au fost puse în evidență confruntarea dramatică dintre personaje, antrenarea tuturor personajelor în conflict, coeziunea dramatică, echilibrul dramatic.

Desigur, nu este indicată generalizarea acestui mod de lucru, care nu poate înlocui caracterizarea personajului prin celelalte modalități clasice sau moderne. dar *metoda poate contribui realmente la sensibilizarea elevilor pentru studiul literaturii*, deoarece îi pune în situația să interpreteze cu instrumente specifice unui domeniu modern lucrări pe care sînt obligați să le citească cu atenție, comparînd apoi rezultatele obținute cu ajutorul programelor cu părerile deja formate despre locul personajelor, reacțiile dintre ele, gradul de confruntare și dominare scenică.

În cele două trepte de liceu se studiază mai multe opere literare care prezintă tipul parvenitului formînd o adevărată familie de parveniți compusă din Dinu Păturică, Tănase Scatiu, Cațavencu, Stănică Rațiu etc. Pentru verificarea încadrării unui personaj în familia parveniților s-a alcătuit o listă de trăsături caracteristice și de modalități tipice de parvenire, iar apoi s-a conceput un program care stabilește dacă personajul studiat, ale cărui date sînt furnizate pe cartelă în mod codificat, este sau nu un parvenit, argumentînd acest lucru, arătînd deci de ce consideră programul că personajul este parvenit.

Observațiile duc la concluzia că *pot fi întocmite programe aplicabile la orice gen de personaje.*

*Mihăilă Ecaterina*, autoarea studiului „Metode matematice în analiza operei literare" (1972) îl citează pe poetul francez *Paul Valery care consideră că opera de artă este compatibilă cu o viziune abstractă*. Poemul este o problemă de relații combinatorii ale variabilelor fonetice și semantice, care nasc prelungiri și convergențe. Universul poetic este dominat de un număr și se caracterizează prin densitatea imaginilor, figurilor consonantelor, disonantelor și prin înlănțuirea ritmurilor.

Inspirîndu-se din aceste idei, elevul Horea Călin a ales spre cercetare cu ajutorul cal-

culatorului studierea cromaticii sunetelor dintr-un grup de poezii bacoviene. Chiar dacă studiul problemei a rămas doar o încercare, putem lua în considerare unele concluzii interesante privind sentimentele poetului exprimate cu ajutorul sunetului și culorii.

g) Educația fizică. În întemeierea unui sistem de predare de actualitate în specialitatea educație fizică, conținutul lecției se alcătuiește în vederea realizării obiectivelor existente, pe continui cercetări. Educația fizică poate obține rezultate meritorii implicînd în problemele de cercetare și posibilitățile oferite de îmbinarea mijloacelor calculatorului cu munca practică la orele de educație fizică. Tov. prof. Petrehuș G. a realizat cercetarea dezvoltării la băieții clasei a IX-a a unor importante calități motrice, ca: *forța* și *forța-viteza*, utilizînd metode statistico-matematice urmărite cu ajutorul calculatorului și avînd ca elemente de comparație normele de apreciere ale **SUVA.** La începutul anului s-a realizat profilul grafic al fiecărui elev prin prisma aprecierilor deviațiilor individuale, în plus sau în minus față de media colectivului la exercițiile propuse. Urmărind obținerea unor rezultate cît mai eficiente în dezvoltarea calităților motrice ale elevilor, tov. prof. a utilizat pe parcursul trimestrelor I și II exerciții grupate după obiectivele urmărite. Graficele elevilor în funcție de valorile obținute la diferite testări evidențiază caracteristicile pozitive și negative ale fiecărui elev în parte, un indicator foarte prețios care ne ajută să cunoaștem valențele fiecărui elev, în vederea organizării unor grupe de elevi cu caracteristici apropiate. De asemenea, aceste grafice vor fi folosite în vederea orientării elevilor spre ramura sportivă potrivită, în scopul conștientizării activității sportive. Sportivul însuși își va cunoaște graficul și va putea chiar să-și urmărească evoluția.

Un alt aspect analizat tot cu ajutorul rezultatelor prelucrate de calculator a fost determinarea coeficienților de corelație între exercițiile luate separat sau împreună la realizarea unor calități motrice. În funcție de valoarea acestor coeficienți, profesorul va folosi sau nu în lecție mijlocul analizat, în vederea scopului propus. La sfîrșitul anului, graficele au demonstrat o omogenizare a valorilor obținute la probe, rezultatele majorității elevilor fiind la nivelul notelor *9* și *10*, aceasta datorită faptului că modelul matematic precizat la început, comparat cu propriul grafic i-a determinat pe elevi să facă eforturi conștiente pentru atingerea rezultatelor bune.

În final am vrea să precizăm *cîteva dintre rezultatele bune obținute* de elevii noștri în procesul de învățămînt.

**— Locul I obținut anual pe echipă la olimpiadele de informatică.**

**— Anul acesta, la nivel județean, s-au obținut: la matematică nouă premii din cele 12 acordate; la fizică două premii și cinci mențiuni; la biologie mențiune; la lb. română patru premii și două mențiuni.**

**La etapa republicană la matematici elevul Grecu Dan a obținut premiul III la clasa a XI-a iar elevul Mîrza Narcis premiul U.T.C. la clasa a IX-a.**

**— Procentul de promovare în trim. I al anului 1981/1982 a fost de 90% și în trim. II a fost de 93,7% cu mult peste cel mediu pe județ.**

**Procentul absolvenților ultimei promoții (1981) reușiți în învățămîntul superior este de 92%, restul încadrîndu-se în condiții foarte bune la locul de muncă.**

Toate acestea se datoresc, desigur, în primul rînd, calității deosebite a materialului uman cu care lucrăm, elevii fiind admiși în treapta întîi pe baza unei selecții riguroase, posibilă datorită afluenței mari de candidați, datorată în ultimă instanță tot bunului renume al liceului. Dar credem că performanțele lor ulterioare, constante de-a lungul anilor reflectă și strădania corpului profesoral de a fi mereu în pas cu cele mai noi cuceriri ale științei, aplicînd în mod creator cele mai noi metode de lucru printre care învățarea asistată de calculator, care sperăm să devină o metodă frecventă de lucru nu numai în liceele de informatică, ci în întregul învățămînt, perfecționîndu-se continuu odată cu programul informaticii, cu pătrunderea sa rapidă în toate sectoarele vieții cotidiene.

## ANEXĂ

### I. LUCRĂRI PENTRU OBȚINEREA GRADULUI DIDACTIC I

1. Prof. Emilia Feștilă, „Modalități de caracterizare a personajului literar și rolul educativ al lecțiilor de acest fel" (1979).
3. Prof. Doina Lupu, „Studiul metodico-științific privind unele aspecte ale corelării fizicii cu matematica, în cadrul predării fizicii la nivel de liceu" (1979).
3. Prof. Gheorghe Petrehuș, „Eseu privind folosirea mijloacelor cibernetice în optimizarea lecției de educație fizică" (1979).

### II. CULEGERI DE PROBLEME
(Lucrări de diplomă)

1. L. Balint, „Utilizarea programului bibliotecar".
2. R. Bolos, „Utilizarea fișierelor selective în **Cobol**".
3. E. Bora, „Depanarea programelor **Cobol** cu ajutorul vidajelor".
4. M. Bota, „Utilizarea fișierelor secvențial indexate în **Cobol**".
5. C. Bumb, „Indici și indexi în **Cobol**".
6. D. Ciubăncan, „Utilizarea subprogramelor în **Cobol, Fortran, Assiris**".
7. M. Dobondi, „Aplicații ale fișierelor în **Fortran**".
8. O. Dobriceanu, „Utilizarea zonelor de date comune în **Fortran**".
9. C. Feurdean, „Algoritmi interesanți cu programe **Fortran**".
10. W. Holzer, „Segmentarea în **Fortran** și **Cobol**".
11. M. Ilea, „Sortarea utilitară și **Sortul Cobol**".
12. M. Lucaciu, „Multifișiere pe bandă magnetică".

13. G. Morar, „Metode de editare a listelor în **Cobol**";
14. L. Morar, „Utilizarea fișierelor secvențiale pe disc în **Cobol**".
15. L. Tanțău, „Depanarea programelor în **Fortran**".
16. A. Pal, D. Medrea, M. Suciu, V. Tap, „Teste **Fortran**".

## III. LUCRĂRI DE DIPLOMĂ UTILIZATE LA MATEMATICI APLICATE ÎN TEHNICA DE CALCUL

1. R. Steliana, „Metoda lui Jacobi și Gauss — Seidel de rezolvare a sistemelor de ecuații liniare".
2. S. Ursuțiu, „Metoda lui Gauss și Gauss-Jordan de rezolvare a sistemelor de ecuații liniare".
3. G. Patkos, „Metoda lui Gauss-Jordan de rezolvare a sistemelor de ecuații liniare".
4. D. Staniște, „Rezolvarea sistemelor de ecuații liniare".
5. I. Vereș, „Rezolvarea sistemelor de ecuații liniare".
6. I. Rusu, „Interpolare polinomiala".
7. C. Crețu, „Polinoame Lagrange".
8. F. Görgenyi, „Interpolare polinominală".
9. L. Crăciun, „Polinoame Lagrange, Newton de speța I și II și cu diferențe divizate".
10. R. Cîrlan, „Calculul determinanților".
11. F. Dorogan, „Rezolvarea ecuațiilor prin metoda tangentei".
12. L. Trifoi, „Rezolvarea ecuațiilor de grad superior".
13. E. Stîrb, „Separarea rădăcinilor cu metoda Sturm și rezolvarea ecuațiilor prin metoda coardei și a tangentei".
14. S. Zagoni, „Integrarea numerică".
15. M. Bog, „Problema transportului".
16. V. Mureșan, „Problema transportului".
17. O. Olănuță, „Problema transportului".
18. I. Strimbely, „Algoritmul siplex".
19. S. Potîrniche, „Determinarea arborelui parțial minim".
20. M. Oprea, „Metoda PERT".
21. L. Mostoiuc, „Drumuri minime și maxime".
22. I. Cozac, „Drumuri și circuite hamiltoniene"

# Triada profesor-informație-elev

# în perspectiva teoriei grafelor — o metodologie

# a elaborării vîrfurilor unui graf

Profesor RALUCA COTRUȚĂ
programator CORNELIU COTRUȚĂ

**TEORIA GRAFELOR, vizînd optimizarea timpilor aferenți operațiilor efectuate în vederea atingerii unui obiectiv, cunoaște o considerabilă lărgire a ariei sale de aplicații în diverse domenii ale vieții sociale. Ea conține, ca primă etapă, delimitarea operațiilor principale și secundare și a succesiunii lor în timp.**

O abordare a procesului de instruire prin prisma teoriei grafelor a fost deja făcută[1], urmînd ca în studiul de față să ne oprim la modalitățile de stabilire a operațiilor corespunzătoare actului concret de predare-învățare, în funcție de triada determinată a acestuia, profesor-informație-elev. Cei trei actanți ai procesului de instruire vor fi analizați nu doar din punctul de vedere al actului de comunicare, prin care se constituie un sistem reglat prin feedback, ci și din unghiul teoriei grafelor, în care fiecare din elementele triadei condiționează modul de structurare a secvențelor lecției. Astfel, încercăm să oferim o bază obiectivă rezolvării celor două probleme cu care se confruntă orice cadru didactic: „ce are de predat?" și „cui?"

Sistemul în cadrul căruia acționează cele trei elemente aproximează în esență comportamentul unui sistem închis în cadrul căruia se efectuează trecerea de la o stare la alta prin acțiunea parametrilor mărimilor de intrare în subsistemul condus (elev), dați de valorile mărimilor de decizie (informație). Diferența dintre parametrii rezultatelor de proces ale subsistemului condus ($\eta_E^{(E)}$) — informația utilizată de elev — și vectorul mărimilor de conducere ($\hat{\eta}_I^{(P)}$), determinată ca abatere ($\Delta\eta_t = \eta_t^{(E)} - \hat{\eta}_{(t)}^{(P)}$), se manifestă în cadrul teoriei grafelor prin apariția necesității de noi operații. Înlăturarea acestei abateri duce la obținerea unor mărimi de ieșire ale subsistemului condus apropiate de parametrii nivelului prefigurat de subsistemul decizional *(Fig. 1)*

Scopurile generale și particulare ale lecției reprezintă intrări ale subsistemului decizional, cu valori determinate de planul de învățămînt, programă și manual, ca și de competența profesorului. În funcție de aceste scopuri, mărimile de ieșire ale subsistemului decizional și de intrare în subsistemul condus sînt echi-

[1] R. Cotruță, C. Cotruță, *Aplicații ale teoriei grafelor în optimizarea procesului de învățămînt*, „Revista de pedagogie", nr. 4/1981.

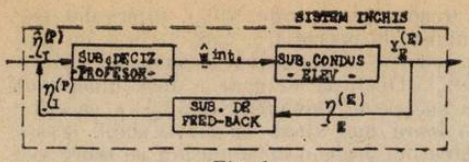



*Fig. 1*

valentul totalității informațiilor utilizate în timpul orei, iar mărimile de ieșire din subsistemul condus — echivalentul cantității de informație asimilată de către elevi. Necondordanța dintre parametrii rezultatelor de proces și vectorul mărimilor de conducere poate fi determinată de o serie de cauze:

— utilizarea incorectă, imprecisă sau cu întîrziere de către profesor a informației pe care o transmite elevului;

— posibilități limitate de transmitere a informației (motivație redusă);

— caracteristicile subsistemului condus (vîrstă, nivel de inteligență, deprinderi, talent, dificultăți speciale);

— apariția unor perturbații (imprevizibile și necontrolabile).

Toate aceste cauze pot acționa și simultan la nivele diferite ale procesului și sînt cu greu identificate dacă acesta din urmă este privit ca o experiență totală. În procesul învățării acționează însă un principiu de ierarhizare progresivă a elementelor ce duc la dobîndirea unei anumite deprinderi.

Așa cum s-a arătat, „...procesul de învățare se realizează prin însumarea experiențelor parțiale. (...) Fragmentarea în părți mici îngăduie celui care învață să-și concentreze atenția asupra părților dificile[2]. Această lege a secvențelor descompune procesul în părțile sale principale, pentru o mai bună circulație a informației în cadrul sistemului creat de triadă. Teoria grafelor, determinînd drumul critic ca durată totală a secvențelor ce limitează întregul proces, și ducînd la aflarea timpului necesar transmiterii informației, ca și toate evenimentele cheie ale acestuia, oferă modelul de structurare a procesului specific și de instruire. Actul de predare-învățare este astfel văzut ca un sistem închis, constituit într-un lanț de operații, ale căror criterii de ființare sînt condiționate de interacțiunea dintre profesor, informație și elev. Conexiunile existente în cadrul acestei triade sînt deosebit de complexe, putîndu-se vorbi de o întrepătrundere a planurilor de acțiune specifică, fiecare componentă fiind obiectul influenței celorlalte două și influențîndu-le la rîndul ei. Relația creată este centripetă și scopul ei este „cîștigul" informațional spre care converg simultan atît activitatea profesorului cît și a elevului, fondată pe tipul particular de informație vehiculată.

Fiecare operație devine rezultanta a trei acțiuni:

*a)* cea a profesorului care posedă informație structurată la un nivel superior, pe care o restructurează fără a impieta asupra conținutului ca atare și în concordanță cu specificul informațional și cu cerințele psihopedagogice corespunzătoare. Rearanjarea informației potrivit cerințelor practice ale procesului de instruire face ca profesorul să devină un emițător sensibil la orice modificare a stării de echilibru a procesului. În vederea îndeplinirii acestui rol, el va elabora o primă succesiune a operațiilor ținînd seama de genul de informații pe care le transmite și de receptorul căruia i se adresează *(ce? și cui?)*.

*b)* La rîndul ei informația constituie suportul material al operațiilor nu doar din punctul de vedere al progresiei în timp, ci și din acela al cantității. Anumite operații devin principale pentru că în cadrul lor fluxul informațional este continuu, iar altele se definesc ca secundare, avînd sarcina de a corecta orice dereglare a procesului. Pentru fiecare obiect de învățămînt există moduri specifice de grupare a semnelor care trebuie transmise și receptate, dar oricare din acestea cuprind cu necesitate nu numai evenimentele-cheie, ci și pe cele adiacente, care permit atingerea scopului într-un timp determinat (condiție îndeplinită prin cunoașterea precisă a marjelor de timp care îngăduie utilizarea judicioasă a activităților secundare, fără a afecta desfășurarea celor principale).

*c)* A treia componentă — elevul — este cea care își pune amprenta asupra felului de acțiune a celorlalte două, devenind din obiect, subiect al procesului.

Pentru a asigura o performanță conștientă și activă, receptarea trebuie să înceteze a fi faza pasivă a cunoașterii. Operațiile principale vor avea deci ca punct de plecare elevul, ca posesor al unei anumite cantități de informație, care e folosită productiv ca punct de plecare al achizițiunărilor unor noi informații. Se știe deja că orice acțiune care face apel la cunoștințe deja dobîndite este mult mai eficientă decît cea care le ignoră. Rezultă că fiecare eveniment al lecției noi trebuie să-și găsească un corespondent în evenimentele lecțiilor anterioare, evitîndu-se discontinuitățile generatoare de confuzie.

Verificarea acestui mod de interpretare a interacțiunii profesor-informație-elev, din perspectiva teoriei grafelor, a constituit scopul unui experiment realizat în cadrul unei ore de limba engleză, al cărei subiect a fost predarea timpului verbal Present Perfect (clasa a V-a, anul IV de studiu). S-a urmărit astfel măsura în care un drum critic mediu (în sensul unui optim informațional) corespunde realității școlare, în vederea identificării punctelor „nevralgice" pentru elevii slabi și a celor „inutil prelungite" pentru cei foarte buni. Acest timp verbal, probabil unul din cele mai des întîlnite în limba engleză, prezintă dificultăți deosebite pentru elevi, deoarece nu i se poate găsi un corespondent exact în limba română, iar caracteristicile sale necesită o reprezentare corectă a modului acțiunii, centrată pe rezultatul ei în prezent

[2] R. Lado, *Predarea limbilor. O abordare științifică*, București, E.D.P., 1976, p. 52.

și nu pe momentul săvîrșirii într-un trecut nedefinit. Gradația exercițiilor este în cazul de față deosebit de importantă, orice inadecvare la specificul semnelor transmise și la cel al subsistemului reduc probabilitatea de atingere a scopului. Întregul ansamblu trebuie ponderat și cu factorul logicii interne a domeniului respectiv, în cazul nostru etapele majore ale învățării unei limbi străine: 1) imitare-memorizare; 2) selecție conștientă; 3) pattern-practice; 4) selecție liberă[3].

Operațiile principale care urmează și care reprezintă vîrfurile drumului critic au fost selectate conform criteriilor amintite, subsistemul condus situîndu-se la nivelul mediu al caracteristicilor sale. Au fost exprimentate următoarele tipuri de operații:

1. *Repetare orală* — învățarea formării timpului.

2. *Substituția orală:* Model I have done my homework / *Stimul* you, he, they.

3. *Întrebare-răspuns: M.* Have you ever been to the Zoo? / *S.* Yes, I have / No, I haven't.

4. *Substituție simplă: M.* I have just done my homework / *S.* write

5. *Substituție simplă în poziție variabilă: M.* I have never eaten asparagus / *S.* you, just, taste, bananas.

6. *Conversație dirijată:*

*M.* — Mary, give John the book! I am giving the book.

*S.* — What are you doing?

*S.* — What have you just done? I have just given the book.

7. *Selecție contextuală: M.* Peter has got a bad mark. / *S.* not learn He... the new words.

În concluzie, ținînd seama de necesitatea formării unei deprinderi deosebite, cea de folosire a timpului verbal amintit, centrul de greutate al orei l-a constituit conversația dirijată. Contextualizarea a fost creată prin raportarea la timpul cunoscut de elevi, prezentul continuu. Prima etapă a fost cea de învățare a formării timpului și de exersare a elementelor sale componente, punîndu-se accent asupra formei a treia a verbelor regulate și neregulate, concomitent cu reutilizarea unor elemente lexicale deja cunoscute, în noul context. Conversația dirijată, căreia i-a fost afectată cea mai mare durată de timp din cadrul lecției, a fost inițiată de către profesor și transferată treptat clasei, profesorului revenindu-i sarcina de a da stimulii și de a corecta răspunsurile. Și în cadrul celorlalte exerciții stimulii au fost dați de către profesor, eliminîndu-se informațiile lexicale noi pentru a evita prezența simultană a două tipuri de informații noi. Ultima operație, efectuată în scris, a urmărit fixarea noii structuri.

Primele trei operații nu au prezentat dificultate pentru întreaga clasă (realizare medie corectă 95%), departajarea răspunsurilor începînd să se manifeste odată cu operația 4 (răspunsuri corecte 73%), intervalul mărindu-se la operația 5, care a cerut un plus de atenție distributivă (răspunsuri corecte 69%). Operația 6, care a fost îndeplinită cu succes de elevii buni (46%), a necesitat un lucru mai atent cu elevii slabi, aceștia nereușind decît în mică măsură să redea verbal translația de la o operație în curs de desfășurare la una efectuată cu un rezultat vizibil (exercițiul s-a desfășurat în mișcare, folosindu-se practic orice obiect prezent ca material didactic). Totuși, unii dintre elevii slabi au reușit să rezolve exercițiul în scris (operația 7, realizare corectă 77%), deoarece modelul structurii era deja însușit și el a fost aplicat într-un exercițiu care folosește tehnica perceptivă scrisă[4]. (*tabel* și *fig.* 2)

GRUPAREA ELEVILOR DUPĂ CRITERIUL CORECTITUDINII RĂSPUNSURILOR

| Numărul operației | Număr elevi | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Răspuns corect | | Răspuns incorect | |
| | Relativ | Absolut | Relativ | Absolut |
| 1 | 26 | 100 | — | — |
| 2 | 22 | 85 | 4 | 15 |
| 3 | 26 | 100 | — | — |
| 4 | 19 | 73 | 7 | 27 |
| 5 | 18 | 69 | 8 | 31 |
| 6 | 12 | 46 | 14 | 54 |
| 7 | 20 | 77 | 6 | 23 |

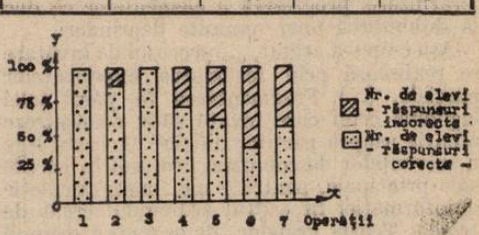



*Fig. 2*

Avînd în vedere faptul că însușirea unei limbi străine presupune dobîndirea capacității de înțelegere și exprimare, iar pe de altă parte că această capacitate nu poate fi atinsă fără învățarea mecanismelor limbii respective, lecția devine un act de transmitere, însușire (competență) și utilizare (performanță) a informației.

Pentru a nu distruge omogenitatea procesului și pentru a nu crea momente „goale"-pentru elevii dotați sau momente „opace" pentru cei slabi este necesară prelungirea acțiunii operațiilor secundare în cadrul orelor de meditație și a activității cercurilor pe specialități.

Se întrevede astfel posibilitatea realizării unui învățămînt modern, al cărui conținut sistematizat pentru fiecare materie fundamentală în concordanță cu criteriile triadei profesor-informație-elev, va deveni un adevărat tezaur informațional necesar formării omului epocii contemporane.

[3] R. Lado, *Op. cit.*

[4] T. Cristea, *Structura didacticii limbilor străine, Limbile moderne în școală*, vol. II, București, 1980.

# Întărirea caracterului interdisciplinar al predării geografiei în şcoală

TEODORA HUIANU
Şcoala generală nr. 113 — Bucureşti

**ŞTIINŢA ACTUALĂ se află într-un proces de adînci transformări, care afectează cele mai variate domenii de activitate umană. Schimbările produse în rolul social al ştiinţei, influenţa ei asupra celor mai diverse probleme ale vieţii contemporane, au implicaţii profunde şi asupra predării-învăţării unor discipline şcolare.**

În cunoaşterea ştiinţifică un rol predominant îl are pătrunderea matematicii în aspectele cantitative şi calitative ale ştiinţelor. Matematica afectează astăzi întreaga cunoaştere umană, fiind o punte de legătură între toate disciplinele studiate în şcoală. Ea contribuie la întărirea caracterului explicativ al acestor discipline, la înscrierea lor într-o viziune mai cuprinzătoare, la o mai profundă cunoaştere reciprocă, la promovarea spiritului interdisciplinar şi este una din componentele esenţiale ale educaţiei multilaterale a elevilor.

În momentul de faţă au loc mutaţii profunde în ştiinţele care studiază Pămîntul Geografia, cartografia matematică, măsurătorile terestre prin unde, geofizica şi astronomia au fost puternic impulsionate de saltul omului în Cosmos, de dezvoltarea fără precedent a tehnicilor de calcul, de apariţia şi dezvoltarea unor noi ramuri ale matematicilor, cum ar fi de exemplu programarea liniară sau dinamică cu ajutorul cărora se poate efectua un control mai riguros asupra planificărilor economice.

Prin **geografie matematică** se înţeleg două categorii de probleme:

a) **Situarea Pămîntului în Univers** (sistemul solar, ordinele de mărime în Cosmos, mişcările Pămîntului ş.a.) şi b) **proiecţiile cartografice, hărţile, planurile.**

*Aplicaţiile* matematicii la geografie sînt deosebit de însemnate în cadrul construirii proiecţiilor cartografice, deoarece *această activitate presupune transpunerea de pe o suprafaţă sferică pe o suprafaţă plană* a elementelor aflate pe suprafaţa terestră. Astfel, sistemele de *proiecţii cartografice* sînt rezolvări diferite date aceleiaşi probleme: deformările (pe hartă faţă de realitate) să fie cît mai mici (problemă prin excelenţă de geometrie şi trigonometrie).

*Măsurătorile pe hărţi* pot fi: măsurători de distanţe, perimetre, suprafeţe, precum şi calculele derivate de aici. Reducerea mărimilor din realitate în plan (nivelmentul) presupune operaţii matematice complexe.

*Scara de proporţie* (şi operaţiile cu ea) permite: calcularea mărimilor reale, transferul mărimilor de la o hartă la alta, construirea hărţilor la scări mai mici pe baza unor hărţi la scări mai mari.

Pe *hărţile topografice* se pot calcula: arii, distanţe, pante, perimetre, iar pe baza lor se pot efectua diferite hărţi speciale.

Construirea hărţilor presupune redarea sintetică, convenţională, la o anumită scară, a suprafeţei terenului.

În meteorologie: calculul elementelor meteorologice (temperatura medie etc.), construirea hărţilor sinoptice pun elevul în situaţia de a aplica diverse formule matematice sau de a utiliza anumite principii din fizică, ca de exemplu în hidrologie: viteza apei, debitul, viiturile de inundaţii etc.

Caracterul aplicativ al matematicii, întărirea spiritului interdisciplinar, corelarea geografiei cu anumite cunoştinţe de matematică contribuie la formarea unei gîndiri ştiinţifice a elevilor, orientate spre explicarea cauzală a unor fenomene. Se poate, de exemplu, explica elevilor, mai temeinic procedurile matematice legate de alcătuirea hărţilor, de legătura care există între sistemul de coordonate locale care se iau în considerare la alcătuirea hărţilor sau cele care se iau în considerare la trasarea curbelor de nivele. Se poate arăta, de exemplu elevilor că faţă de un sistem de referinţă, care poate fi un sistem cartezian de coordonate, se poate determina în plan poziţia unui anumit punct, prin coordonatele sale carteziene $M\ (x,y)$. *(fig. 1)*

$$\begin{cases} \Delta x = \alpha \sin \theta \\ \Delta y = \alpha \cos \theta \end{cases}$$

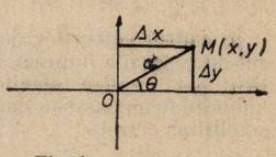



*Fig. 1*

Dacă punctul $O$ are coordonate cunoscute $O(XY)$ atunci coordonatele absolute ale punctului $M$ faţă de un sistem geografic de referinţă sînt:

$$\begin{cases} X_M = X + \Delta x = x + d \sin \theta \\ Y_M = Y + \Delta y = Y + d \cos \theta \end{cases} \quad \textit{(fig.2)}$$

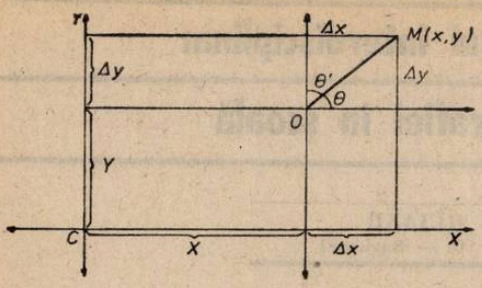



*Fig. 2*

Această explicație cauzală, poate da naștere la o tensiune problematizantă. Elevii se vor întreba care este originea sistemului de referință în țara noastră—*O*—în raport cu care se poate determina coordonatele relative ($\Delta x$, $\Delta y$)? Profesorul poate arăta elevilor că originea sistemului de referință este o bornă fixată în orașul Brașov, iar planul în care se determină coordonatele relative ($\Delta x$, $\Delta y$), în funcție de distanța „$d$" $= OM$ și unghiul $\theta' = 90° - \theta$ pe care-l face direcția dreptei $OM$ cu direcția azimutului, indicată de acul unei busole, este planul tangent la suprafața globului pământesc în punctul $O$ (așezat în orașul Brașov).

Dacă considerăm Pământul reprezentat printr-o sferă de centru $O$ și un plan tangent la sferă la punctul $B$, trebuie să găsim relația dintre mărimea segmentului $BM'$ măsurat pe hartă și lungimea segmentului $BM$ măsurat pe sfera pământească. *(Fig. 3)*

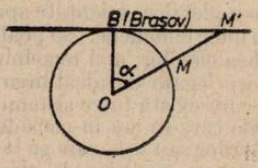



*Fig. 3*

$$BM = R\alpha;\quad BM' = R\,\mathrm{tg}\,\alpha$$
$$BM - BM' = R\alpha - R\,\mathrm{tg}\,\alpha$$
$$\Delta l = R\alpha - R\,\mathrm{tg}\,\alpha$$

În cadrul cercurilor de geografie, profesorul de geografie împreună cu cel de matematică pot explica elevilor în mod științific anumite fenomene sau date legate de mișcarea sateliților cerești.

Să presupunem că un anumit satelit se deplasează pe o orbită circulară la altitudinea $h = 300$ km. Se cere să calculăm timpul aproximativ în care poate fi observat satelitul pe bolta cerească.

Profesorul desenează orbita satelitului și arată elevilor că dacă sensul de deplasare este cel indicat în figură, atunci satelitul răsare în $A$ și apune în punctul B. *(fig. 4)*

Observatorul de pe pământ care se află în punctul $M$ observă satelitul că răsare în punctul $A$ și că apune în punctul $B$.

Din figură *(4)*:

$$\cos\alpha = \frac{R}{R+h};\ \alpha = \text{arc cos}\,\frac{R}{R+h}.$$

Unghiul $\alpha$ se determină în funcție de mărimea $R$ și $h$ a datelor furnizate de posturile de observație, respectiv altitudinea satelitului și raza pământului.

Din figură *(4)* mai obținem:

$$M'B = (R+h)\,\alpha \text{ sau } \widehat{AB} = 2(R+h)\alpha$$

Din relația aceasta obținem:

$$t = \frac{2(R+h)\alpha}{V}$$

unde $V$ este viteza de deplasare a satelitului pe orbită.

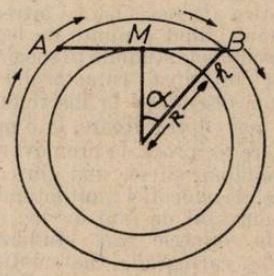



*Fig. 4*

Aplicațiile pe care le-am menționat cer din partea profesorului de geografie competență specială; metodele matematice utilizate trebuie să se facă diferențiat în raport cu specificul activităților geografice.

Dacă se consideră procesul de învățământ la geografie într-o asemenea perspectivă se va pune în continuare dificila problemă a evaluării, a efectelor învățământului, capacitatea de a soluționa anumite probleme după scheme sau formule matematice.

Învățarea unor elemente sumare de statistică descriptivă poate aduce o contribuție esențială la studiul unor fenomene geografice.

Anumite experimente desfășurate în cadrul laboratorului de geografie, care are un caracter aleator cum ar fi corelația dintre temperatură și umiditate, pot fi studiate cu ajutorul operatorului statistic matematic.

Pentru a realiza aceste integrări ale matematicii în studiul geografiei, este necesară o colaborare mai strînsă între profesorii de diferite specialități. Se aduce astfel o contribuție la realizarea caracterului interdisciplinar al învățământului.

# Excursia literar-culturală

# între divertisment spiritual şi eficienţă pedagogică

Prof. MIHAI NEBUNU
Lic. ind. Beclean, jud. Bistriţa-Năsăud

**VACANŢELE ŞCOLARE oferă elevilor o mulţime de posibilităţi de valorificare a timpului liber, destinat prin tradiţie refacerii energiilor lor spirituale şi fizice. Una dintre ele, între multe altele, este şi excursia literar-culturală. Ca formă specifică de activitate şcolară, ea nu se număra, la originile acestei instituţii, printre modalităţile de cunoaştere, de educaţie intelectuală şi patriotic-cetăţenească a elevilor. Numai în şcoala modernă ea a devenit o cale de cercetare, studiere şi explorare pe viu a lumii înconjurătoare, un mijloc de îmbogăţire productivă a cunoştinţelor, de îmbinare a laturii teoretice a învăţămîntului cu caracterul său aplicativ, cu implicaţii ce nu pot fi nesocotite în formarea personalităţii elevilor, în consolidarea sentimentului lor patriotic şi cetăţenesc.**

Fiecare dintre oamenii şcolii are viu întipărite în minte şi drept călăuză spusele tovarăşului Nicolae Ceauşescu în Expunerea la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie a.c., unde arată că: **„Nu se poate vorbi de educaţie patriotică socialistă fără cunoaşterea şi cinstirea trecutului, a muncii şi luptei înaintaşilor noştri. Avem un trecut glorios, care reprezintă cea mai preţioasă mărturie a poporului nostru"[1].**

Indiferent de tipuri, obiective, modalităţi şi forme de integrare, este sigur că excursia determină în conştiinţa elevilor excursionişti, care o acceptă ca mod de divertisment spiritual (în realitate un exerciţiu operator, un excelent mijloc de cunoaştere), o mutaţie de structură interioară, psihocognitivă, o încercare de redefinire a personalităţii fiecărui participant, deci linia unor noi comportamente.

Fiind vorba de un mod plăcut, acceptat şi angajat prin care elevul consimte liber acţiunea instructiv-educativă, şi nu numai că o consimte, dar se şi constituie parte a dialogului pedagogic, profesorului nu-i poate fi indiferent *cum* organizează şi finalizează astfel de activităţi.

1. **Excursia literară şi culturală de interes instructiv-educativ general** reprezintă un model de excursie, care nu presupune operaţii prealabile complicate de selecţie a elevilor, ci doar o recrutare la primul contact, după criteriul opţiunii, necondiţionat, în urma precizării scopului, obiectivelor şi punctelor de itinerar. Profesorul organizator trebuie să alcătuiască un plan minimal de orientare a activităţii.

Obiectivele unei excursii literar-culturale de interes instructiv-general pot fi multiple. Ne putem propune să descoperim opera literară şi pe creatorul ei prin impactul cu spaţiul şi timpul unde s-au născut, au trăit sau au creat marii scriitori ca Eminescu, Coşbuc, Creangă, N. Labiş, B. P. Haşdeu, G. Bacovia, G. Topîrceanu; să înţelegem unele surse sau pretexte de creaţie *(Mirceştii* lui Alecsandri, *Prisloput* lui Rebreanu, *Hordoul* lui Coşbuc, împrejurimile Tîrgoviştei, ale cărei ruine au impresionat lira atîtor poeţi, de la Cîrlova şi Alexandrescu pînă la moderni); singurătăţile montane care l-au deschis spre sublim pe C. Hogaş şi pe alţii etc. Eficienţa unor astfel de obiective este indiscutabilă. Goethe însuşi a scris undeva: „cine vrea să-l înţeleagă pe poet, trebuie să meargă în ţara lui".

Confruntarea diverselor texte literare cu care se întîlnesc elevii în cunoaşterea şi înţelegerea literaturii şi culturii noastre naţionale, cu realităţile care le-au predeterminat este, firesc, una dintre primele condiţii ale explicitării mesajului acestora; ea poate să lumineze adîncuri nebănuite şi, uneori, este chiar decisivă în restabilirea pentru orizontul în formare al elevilor a acelei părţi unice de frumos şi adevăr cu care este investită opera de artă.

Excursia literar-culturală, fiind de interes general instructiv-educativ, aşa cum rezultă şi din formulare, are liberatatea de a circumscrie printre obiective şi altele decît cele cu caracter expres literar între care privilegiate sînt: muzeele de artă, monumentele arhitectonice, muzeele şi monumentele istorice, cetăţi şi localităţi de interes istoric, zone de productivitate folclorică, obiective cu caracter etnografic etc.

În asemenea împrejurări, chiar atunci cînd nu şi-au propus epuizarea tuturor detaliilor activităţii, elevii au trăit satisfacţii de neuitat din momentul în care, pornind de la date biografice, bibliografice sau de natură materială, au reuşit să decodifice semnificaţii şi mesaje, pentru ei greu de desci-

[1] Nicolae Ceauşescu, *Expunere cu privire la stadiul actual al edificării socialismului în ţara noastră, la problemele teoretice, ideologice şi activitatea politică, educativă a partidului*. Editura politică, 1982, p. 15.

frat în condițiile clasei sau au reconstituit impresionante variante de geografie literară ale textului pur documentar sau artistic care, pînă atunci, nu reprezenta pentru ei decît o simplă curiozitate estompată de ambianța străintă a curții școlii. Aceste exerciții ale contactului nemijlocit cu faptele de cultură spirituală ori materială, practicile de refacere mintală a mediilor și itinerarelor creatorului de artă sau ale personajelor sale declanșează impulsuri de descoperire, înțelegere și cunoaștere a multiplelor aspecte pe care le presupune studiul literaturii române, al culturii în general și antrenează la elevi exercitarea unor aptitudini intelective și morale care grăbesc modelarea personalităților.

2. **Excursia literară de documentare în vederea cunoașterii, înțelegerii și cercetării unor fapte de literatură.** Acest tip de excursie presupune de la început problema selecționării calitative a participanților care trebuie să fi fost prezenți și să fi intervenit cu asiduitate la elucidarea diferitelor tematici din cadrul cercurilor de specialitate (limbă și literatură, istorie etc.).

Uneori, excursia literară de documentare presupune cercetarea de grup a unei teme și atunci trebuie adăugată existența unui spirit colectivist, ideea diviziunii muncii, specializarea de sarcini, elemente cu care elevii s-au familiarizat încă în cadrul activității din cercuri, împrejurări în care au fost rezolvate și dificultățile privind cunoașterea, determinarea și optimizarea funcțională a grupului cu care se întreprinde acțiunea.

Pornind de la ideea că nu toate temele supuse investigării în planul de activitate a cercului literar pot fi elucidate printr-o documentare strict teoretică, de bibliotecă, atunci tipul de excursie literară de documentare apare ca o prelungire a activității teoretice care, dincolo de poarta școlii, se constituie ca documentare și cercetare operativă de teren, în contact direct cu aspectele problemei supuse cercetării. Generalizarea, sprijinită de fapte materiale, clarifică mai ușor unele ipoteze, ajută la elaborarea unor enunțuri, unor judecăți de valoare. Atunci cînd am cercetat cu elevii, încă în cadrul cercului literar, teme precum: „Ideea de sublim în opera lui C. H o g a ș", „Relieful montan și psihologia omului de la munte în opera sadoveniană", „Conceptul de justiție — o rămășiță a vechiului drept cutumiar românesc *(Jus valachicum)* în „Baltagul", „Lumina pastelului alecsandrinian din perspectiva spațiului de la Mircești", „Specificul românesc în meditațiile romantice pe tema ruinelor la C î r l o v a, I. H. R ă d u l e s c u și G r. A l e x a n d r e s c u" etc. am observat că apropierea înțeleaptă de izvoarele materiale ale operei literare a putut dezvălui analogii, idei și sugestii noi, care numai prin contacte directe cu realități nerepetabile au impulsionat inventivitatea și imaginația elevilor pasionați de literatură și de cercetarea ei.

Mi s-a învederat că, în măsura în care atitudinile și ideile sînt mai diferite în interiorul grupului, natural, între limitele unei eterogenități admisibile, în aceeași proporție se conturează alternative și, prin urmare, aptitudinea creatoare survine mai repede. Trebuie să apreciem, lucru adeseori neglijat, că variabilele — precum vîrsta, sexul, originea socială sau ideea de apartenență la un anume grup ori microgrup social, determinate la rîndul său de anume dominante psihice (morale, intelective, temperamentale etc.) și chiar teritoriale — sînt necesare a fi luate în considerație în acțiunea de formare și organizare a grupului cu care ne propunem să realizăm obiectivele unor astfel de excursii, nu de puține ori pretențioase pentru cei care, în calitate de pedagogi, nu dispun totdeauna de o experiență suficientă.

3. **Excursia literară complexă** de *informare*, de *documentare*, de *acumulare* și *elaborare de material didactic* pentru dotația cabinetului de literatură. Este forma cea mai complexă de excursie literară care, mai mult decît celelalte tipuri discutate, necesită o temeinică pregătire, începînd cu alegerea participanților, fixarea obiectivelor, precizarea itinerarului și pînă la închirierea mijlocului de transport, înzestrarea cu tehnici moderne de înmagazinare a datelor (bloc-notesuri, benzi magnetice, aparate de fotografiat și de filmat, camere de luat vederi cu magnetoscop etc.), repartizarea de sarcini stricte pentru fiecare membru al grupului. Acest tip de excursie nici n-ar putea fi conceput în afara unei metodologii, unei tehnici a organizării, de care depinde pînă la urmă materializarea obiectivelor propuse. Organizarea este propusă din timp. Încă în cadrul activităților de cerc se stabilesc, de comun acord cu participanții, tema de cercetare, itinerarul, durata, obiectivele urmărite, repartizarea de sarcini, elementele tehnice de înzestrare, criteriile finanțării, activitățile în afară de program. Se impune o pregătire teoretică și practică a participanților, care, alături de factorul organizare, rămîne hotărîtoare în ducerea la bun sfîrșit a programului. Pregătirea prealabilă este bine să se desfășoare după un plan de muncă, schițat minuțios, cu seriozitate și competență în așa fel, încît elevii să fie bine documentați în momentul începerii și pe parcursul desfășurării activității. Nu trebuie uitată recomandarea unei bibliografii ajutătoare, asimilarea ei în toate amănuntele, documentarea prealabilă care face trecerea de la stadiul de preexperiență la acela al experienței propriuzise. Familiarizarea tuturor participanților cu preocupările fiecăruia dintre ei, specializarea pe probleme la nivelul temei de cercetare pe ansamblu, crearea ambianței, adică producerea acelei stări sufletești colective care unește eforturi disparate, individuale într-o voință comună etc., toate acestea

sînt cerințe ce nu pot fi nevalorificate de un spirit pedagogic întreprinzător și creativ.

Experimentarea cercetării școlare prin excursia școlară complexă obligă în plus la o orientare diferențiată în parcurgerea itinerarului, atestarea localităților în care urmează să se facă investigații lingvistice, etnografice, de psihologie a localnicilor etc. Astfel, se impun îndrumări chiar la fața locului în documentarea bibliografică, în respectarea unor programe legate de structura și căile cercetării, în formarea unor deprinderi și abilități de documentare cartografică, în pregătirea instrumentelor de lucru (dispozitive de înmagazinare a datelor, de orientare topografică prin locuri mai greu accesibile). Unele împrejurări, care pot fi cu totul deosebite, necesită și pregătirea anticipată a terenului în care urmează să se întreprindă acțiuni, cerîndu-se contribuția organelor de partid și de stat din localitatea respectivă.

Toate aceste modalități de lucru prin intermediul excursiei literar-culturale ce vizează cunoașterea, documentarea și cercetarea faptelor de literatură și cultură duc, în mod logic, la ideea că poate fi realizată și pe această cale legarea învățămîntului de cercetare, de aspectul aplicativ al achizițiilor teoretice dobîndite în clasă. Nu simpla percepție și imagine, ci acțiunea și operația, reflectarea activă a realului, dezvoltarea mobilității și productivității gîndirii dau eficiență activității elevilor în cadrul unor astfel de excursii. Dacă este posibilă o unitate între acțiune și gîndire, înseamnă că la cunoaștere se poate ajunge printr-o succesiune de operații pe care le parcurg elevii în cadrul unor astfel de activități prescrise prin programul unei excursii (dobîndirea de cunoștințe, efectuarea de operații prin activitatea individuală, procese independente de gîndire).

Cînd este o activitate formală, o sarcină obligatorie a fi îndeplinită, nu din pasiune și convingere, ci din alte rațiuni, excursia literar-culturală rămîne o acțiune ineficientă.

Or, dacă elevii sînt ajutați să cunoască valorile spirituale ale trecutului și prezentului românesc, să descifreze o anumită continuitate și un specific care le este propriu, sub forma unor proiecte de tehnologie educațională ce se pretează corespunzător la tipurile de excursie literar-culturală recomandate, este evident că și pe acestă cale ei își îmbogățesc infinit mai profund și mai plăcut reprezentările și noțiunile din sfera morală, izvor inepuizabil de atașament patriotic.

# O VALOROASĂ LUCRARE DE METODICĂ*

Cunoscut ca pasionant cercetător al metodicii predării literaturii române, profesorul Valeriu Neștian valorifică în lucrarea de față o bogată experiență la catedră, oferind profesorilor care predau limba și literatura română în liceu un prețios instrument de lucru. Lucrarea are un pregnant caracter practic-aplicativ, venind în sprijinul cadrelor didactice cu îndrumări concrete atît în cadrul fiecărui capitol, cît și în anexa care cuprinde *Lecții de limbă și literatură română în liceu — tipuri și variante.*

În capitolul intitulat *Tradiție — inovație*, autorul consideră că profesorul este factorul determinant al modernizării lecției, prin pregătirea lui de specialitate, prin sensibilitatea sa artistică, prin experiența pedagogică în abordarea fenomenului lingvistic și literar și prin modul de cooperare activă cu elevii, subliniind, totodată, că din punctul de vedere al primatului eficienței formative atitudinea rațională o formează echilibrul între metodele tradiționale și cele moderne.

Capitolul intitulat *Modalități de predare-învățare* cuprinde subcapitole de un real interes, dintre care menționăm cîteva: Lecțiile de prezentare a unui scriitor, Lecția de studiere a textului literar, Tehnici adecvate în clasele IX—X, Soluții metodologice pentru clasele XI—XII, Recapitularea, sistematizarea, sinteza.

Deosebit de interesant este subcapitolul intitulat *Particularități metodice în învățămîntul seral*, care abordează un domeniu mai puțin studiat, dar de mare actualitate. Autorul subliniază faptul că procesul de intercondiționare, acțiune și retroacțiune profesor-elev seralist apare bine conturat în legătură cu prelegerea școlară. Prin problematizarea prelegerii, la care se adaugă alcătuirea unor schițe grafice, folosirea unui material didactic variat, a foliilor de retroproiector, a unor elemente de geometrie literară (ne sînt oferite modele în acest sens), prin transformarea elevului într-un partener activ al profesorului, se creează posibilitatea unei asimilări temeinice, pe măsura maturității de gîndire a unui seralist.

V. Neștian consideră, în același timp, că o viziune integratoare, de sinteză, asupra unei epoci literare, ca și integrarea atît a unor modalități de lucru de la învățămîntul de zi, cît și a unor forme de lucru specifice educației permanente pot avea eficiență în învățămîntul seral. În continuare, V. Neștian se oprește și în acest caz asupra rolului profesorului: „Evident, seraliștii, naturi critice, și cu orientare spre valori materiale și spirituale practice și spre gîndire dialectică, reclamă un profesor capabil să vibreze pentru asemenea valențe, să fie ancorat în viața socială să aibă receptivitate față de preocupările lor extrașcolare (inclusiv profesionale) și să dispună de o cultură științifico-filozofică trainică, avînd și o ținută morală fermă, în stare să impună aprecierea și respectul cuvenit" (p. 102).

În ce privește notarea elevilor, autorul propune în subcapitolul intitulat *Verificarea și evaluarea cunoștințelor* ca în afara notelor *obținute la lucrările scrise trimestriale* și la extemporale, profesorul să treacă în fișa sa de evidență calificative (echivalente notelor). Cînd un elev are trei calificative se *face media acestora* și această „notă sintetică" se trece în catalog și în carnetul elevului. În acest mod se poate aprecia mai just nivelul de cunoștințe al elevului, deoarece un elev răspunde de mai multe ori și este obligat să se pregătească pentru fiecare oră.

În capitolul *Activități în afara clasei și a școlii în sprijinul studierii textului literar*, V. Neștian se preocupă și de lectura în afara clasei. În aceste pagini întîlnim observații judicioase, lipsite de conformismul pe care unii profesori îl mai manifestă în această privință și anume că nu ne poate mulțumi în același mod elevul care citește mai multe cărți pe săptămînă, ci mai ales, cel care probează prin fapte că fructifică cele citite, precum și calitatea percepției, gradul în care, prin cartea citită, simțul și gustul estetic, universul intelectual au cîștigat în profunzime.

O bibliografie selectivă încheie această lucrare.

**Prof. RODICA FIFOR**

*Valeriu Neștian, *Metodica predării textului literar în liceu*, București, Editura Didactică și pedagogică, 1982.

# Şcoala satului pregăteşte fiii pentru sat

Prof. MIHAI MATEI
Inspector şcolar general — jud. Botoşani

**ÎNTRAREA ROMÂNIEI ÎNTR-O NOUĂ ETAPĂ A DEZVOLTĂRII SALE, etapa făuririi societăţii socialiste multilateral dezvoltate este însoţită de punerea în termeni noi a problemelor progresului agriculturii; cerinţele sporite ridicate în domeniul acestei ramuri decurg din obiectivul strategic fundamental al etapei pe care o parcurgem, depăşirea stadiului de ţară în curs de dezvoltare şi atingerea treptată a unui nivel comparabil cu cel al statelor avansate sub raport economic. Realizarea acestui obiectiv implică şi creşterea rolului agriculturii, a contribuţiei sale la dezvoltarea economică de ansamblu a ţării. Tovarăşul Nicolae Ceauşescu, secretarul general al partidului nostru, sublinia la Congresul al XII-lea faptul că „ne propunem de fapt, să realizăm o adevărată revoluţie agrară în ce priveşte producţia, productivitatea muncii, nivelul tehnic, eficienţa economică, activitatea socială generală din satele noastre".[1]**

**Hotărîrile de partid şi de stat luate pînă acum pentru a realiza această revoluţie duc, treptat, la transformarea esenţială a şcolii, întărind caracterul ei tehnic aplicativ, asigurînd pregătirea cu prioritate a întregului tineret sătesc pentru munca din această ramură, pentru a rămîne în sat.**

Încheierea în acest an a acţiunilor privind generalizarea şi consolidarea şcolii de 10 ani, în judeţul Botoşani, va însemna totodată şi introducerea cu pondere în planurile de învăţămînt a profilelor agricole, zootehnice, pomiviticole, cele legate de industria mică şi prestările de servicii, mai ales în ceea ce priveşte practica de producţie în fermele agricole, zootehnice, în legumicultură etc., în atelier. Aceasta va duce la oprirea migraţiei forţei de muncă, caracteristică pînă nu demult acestor locuri, stabilindu-se în sate această energie tînără necesară şi consolidînd astfel toate sectoarele din agricultură.

Pentru realizarea aspiraţiilor tinerilor de a se pregăti pentru agricultură, în judeţul Botoşani din cele 18 licee de specialitate, 5 sînt cu profil agricol, iar din 2 şcoli profesionale existente una este cu acest profil. Calificarea muncitorilor necesari dezvoltării dinamice a agriculturii judeţului a determinat în 1981 înfiinţarea de noi clase şi şcoli profesionale în toate consiliile agroindustriale din judeţul Botoşani. Acum, urmare a măsurilor luate în liceele agroindustriale învaţă un număr de 2 106 elevi, iar în şcoli profesionale 509 elevi, la care se adaugă 2 544 elevi în clasele filiale. Tinerii îşi însuşesc cu pasiune şi plăcere meseriile de mecanic-agricol, zootehnist-mecanizator, agronom-mecanizator, mecanic maşini şi utilaje, electricieni, dulgheri, împletitori de nuiele, specialişti în realizarea materialelor de construcţii (cărămidari, teracotişti), a producţiei de artizanat etc. *Ca şi pînă acum, majoritatea absolvenţilor liceelor şi şcolilor profesionale au fost şi sînt repartizaţi în comunele de unde provin sau localităţi învecinate.*

Dacă anual planul de şcolarizare la toate unităţile s-a realizat şi chiar depăşit, s-a datorat şi faptului că din rîndurile absolvenţilor un număr însemnat au intrat în fiecare an în învăţămîntul superior cu profil agricol, zootehnic sau veterinar, marea lor majoritate întorcîndu-se, de asemenea, în locurile natale. Astfel, *numărul specialiştilor încadraţi în C.A.P., I.A.S., A.E.I., staţiuni experimentale* etc. *a crescut constant, ajungîndu-se acum la 421 ingineri agronomi şi horticultori, 142 ingineri zootehnişti, 126 medici veterinari, 51 ingineri mecanici agricoli, 249 alţi specialişti.* La aceştia *se adaugă 2 796 specialişti cu studii medii,* din care *cu profil tehnic 1 496 şi economic 1 228 cadre, toţi fiind absolvenţi ai liceelor de specialitate din judeţ.*

Cerinţa, necesitatea de a studia continuu, pentru aplicarea noilor tehnici şi tehnologii a determinat lărgirea învăţămîntului profesional agricol şi seral liceal. Astfel, *în prezent în fiecare centru al consiliilor agroindustriale funcţionează şcoli profesionale.*

Paralel cu dezvoltarea reţelei şcolilor de 10 ani, a celor profesionale şi a liceelor cu profil agroindustrial s-au făcut eforturi şi *s-au pus la îndemîna elevilor, an de an, o puternică bază didactico-materială,* gama de maşini agricole specifică meseriei, cabinete şi biblioteci de specialitate; s-au realizat cu

[1] Nicolae Ceauşescu, *România pe drumul construirii societăţii socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 21, p. 420.

elevii poligoane pentru învățarea conducerii tractoarelor, combinelor, altor mașini. Astfel, *unitățile de învățămînt de acest profil din județ dispun acum de 38 tractoare noi, 20 remorci, 15 semănători, 8 mașini de plantat cartofi, 25 pluguri, 25 grape, 5 poligoane de conducere a tractoarelor, 15 cabinete de specialitate, numeroase laboratoare pentru disciplinele fundamentale, 250 locuri în ateliere și 284 ha teren în fermele vegetale, 248 vaci și 300 porci în fermele zootehnice.*

Agricultura nu o poate face oricine, tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului nostru, spunea la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie a.c.: *„eu am impresia că agricultura este mai grea decît electrotehnica. Agricultura cere cunoașterea foarte serioasă a științelor biologice, agricole, înțelegerea științifică a ceea ce trebuie făcut pentru a obține maximum de la pămînt. Din acest punct de vedere, cred că noi am greșit mult timp neglijînd tocmai ridicarea nivelului tehnic, profesional al țărănimii, pentru a avea astfel un lucrător agricol cu o înaltă calificare care să nu fie cu nimic inferior, ca pregătire, electronistului sau oricărui alt lucrător"*[2].

Cu pasiune și răbdare în licee, școli profesionale și de maiștri, se instruiesc și educă copiii; 40 profesori și maiștri instructori, 38 de ingineri și 12 instructori pentru învățarea conducerii tractorului.[3]

Pentru dezvoltarea dragostei de muncă personalul didactic, specialiștii, folosesc și campaniile agricole, cînd elevii liceelor și școlilor profesionale sînt antrenați în desfășurarea lucrărilor agricole: arat, însămînțări și întreținerea culturilor la timp și de calitate, ca și toamna la strîngerea și depozitarea recoltei. Numai în toamna anului 1981 peste 15.000 elevi au lucrat în fermele I.A.S. și C.A.P. la recoltare obținînd cîștiguri bănești în sumă de peste 1.500.000 lei.[4]

Cu perseverență, cu răbdare, migală și răspundere, personalul nostru didactic a acționat pentru dezvoltarea dragostei pentru agricultură, aplicînd principiile autoconducerii, autofinanțării și autoaprovizionării unităților de învățămînt, dezvoltînd gospodăriile anexe pe lîngă consumurile colective. Acest lucru se face tot mai bine începînd cu copiii preșcolari și ajungînd la antrenarea tuturor elevilor din liceu și școală profesională. De fapt, acum aproape fiecare școală are sector zootehnic: elevii cresc iepuri, păsări, viermi de mătase, toți contribuind la îndeplinirea și depășirea planului economic în profil teritorial. S-au remarcat școlile din comunele Vîrful Cîmpului, Rădăuți Prut, Corni, Trușești, Pomîrla, Bucecea și altele.

Pentru realizarea integrală a planului anual de școlarizare toate liceele agroindustriale, școlile profesionale de profil și școlile de 10 ani cu clase de profil agricol au organizat și organizează sistematic pentru elevii de cl. a VIII-a, dar și pentru ceilalți, întîlniri cu specialiști ai stațiunilor experimentale Popăuți, Trușești, Podul Iloaiei — Iași, Suceava, discuții și dezbateri cu părinții și elevii, popularizează meseriile din acest domeniu la colțul de orientare școlară și profesională, fac prezentarea liceelor și școlilor profesionale la ziarul local, „Clopotul", editează și difuzează afișe, fluturași, pliante și broșuri. Vizite și excursii s-au organizat în fiecare an, dar cu o frecvență mai mare și interes deosebit în acest an școlar, la Institutul agronomic din Iași, la Stațiunea experimentală Tg. Frumos, la complexele agrozootehnice din Bucecea, Leorda, Huțani, Frumușica, Progresul Dorohoi etc.

Pe baza unui program precis, aprobat de organul județean de partid, se organizează și se desfășoară în toate școlile din mediul rural un complex ansamblu de măsuri specifice pentru educarea și formarea copiilor și tinerilor, în spiritul muncii în agricultură, a dorinței de a rămîne în acest important sector de muncă.

Periodic, cu directorii școlilor de VIII ani și de X ani, inspectoratul școlar a organizat schimburi de experiență pe comisii agroindustriale, la liceele cu rezultate bune, a inițiat și desfășurat ample dezbateri pe probleme ale dezvoltării agriculturii, cu profesori și cercetători de la Institutul agronomic din Iași, cu specialiști ai Direcției generale județene a agriculturii, cu profesorii de agricultură din toate școlile județului. Fiecare școală din mediul rural are o proprie experiență bună în acest domeniu, dovadă stă faptul că *an de an planul de producție la liceele și școlile profesionale*, la clasele a IX-a afiliate, cu profil agricol, *se realizează și se depășește*, că *absolvenții se întorc și rămîn în satele și comunele județului*. Acest lucru arată *modul cum școala se implică în realizarea noii revoluții agrare*, cum ea participă la realizarea tezei de o deosebită însemnătate din Expunerea secretarului general al partidului nostru la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie a.c. unde se menționează că, „Școala de toate gradele trebuie să formeze un tineret revoluționar, pasionat, îndrăzneț, gata de orice sacrificiu pentru interesele patriei, ale socialismului, pentru apărarea independenței țării, pentru pace"[5].

Ca rezultat al unei serioase și responsabile orientări școlare în zilele de 2 și 3 iulie a.c. s-au dat probe de verificare a cunoștințelor la toate liceele. Prin urmare și la liceele cu profil agroindustrial începe să se realizeze o selecție, aceasta determinînd ca meseriile să fie alese mai bine după aptitudini și nu ca pînă acum „dacă nu se putea în altă parte".

---

[2] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la încheierea lucrărilor plenarei, 2 iunie 1982*, „Scînteia" nr. 12372 din 3 iunie 1982.

[3] Documentar, *Direcția generală a agriculturii* pe anul 1981, dosar 15 fila 201.

[4] *Raport cu privire la activitatea elevilor în campania de toamnă a anului 1981*. Arhiva Inspectoratului școlar, dosar 18, fila 10.

[5] Nicolae Ceaușescu, *Expunere la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie 1982*, Ed. politică, 1982, p. 66.

# Baza de instruire practică agroindustrială a şcolii rurale de 10 ani şi implicaţiile ei în formaţia profesională agricolă

Dr. ing. prof. N. CERCHEZ,
ing. prof. A. ÎNSURĂŢELU

**POTRIVIT CERINŢELOR NOII REVOLUŢII AGRARE a fost organizată o amplă reţea şcolară cu profil industrial-agricol, în mediul rural, în cadrul şcolilor de 10 ani, care cuprinde o parte importantă a populaţiei din treapta I de liceu. Sarcina acestor unităţi de învăţămînt este de a asigura pregătirea de bază pentru o meserie agricolă, necesară producţiei din întreprinderile de stat şi cooperatiste.**

1. În acest scop **este proiectată o structură adecvată** pentru pregătirea profesională agroindustrială. **Planurile de învăţămînt** *prevăd activităţi teoretice şi de instruire practică în meserie, a căror pondere ajunge la peste 40% din întreaga formaţie şcolară din treapta I de liceu.* Urmărind domeniile de bază ale agriculturii, pregătirea tehnică are o structură adecvată acestora: *36% pentru mecanizarea agriculturii, 34% pentru agrotehnică şi 28% pentru zootehnie.* Orientarea învăţămîntului agroindustrial este precumpănitor formativă: *aproape 70% din orele de pregătire tehnică sînt destinate instruirii practice, la fiecare oră de curs sînt prevăzute aproape 2,5 ore de practică, 1/4—1/3 din orele de curs se cer realizate nemijlocit în cadrul producţiei.* Formele de organizare a elevilor sînt, mai ales pentru instruirea practică, variate — pe clase, pe grupe, pe echipe şi chiar individuale. Fie numai aceste date şi socotim de-ajuns pentru a demonstra că învăţămîntul agroindustrial din prima treaptă de liceu dispune de toate condiţiile organizatorice pentru asigurarea formării capacităţilor efective de integrare a absolventului în producţie pe baza tehnicii celei mai înaintate, pentru dezvoltarea disponibilităţilor lui afective în raport cu munca din agricultură.

Toate aceste condiţii sînt valorificate în fiecare şcoală rurală de 10 ani? Iată o problemă ale cărei soluţii concrete trebuie să fie găsite de conducerile unităţilor de învăţămînt rurale, de cadrele didactice inginereşti şi de personalul de instruire practică. Este necesar să se înţeleagă însemnătatea multiplă a pregătirii agroindustriale: asigurarea bazelor unei profesii, ridicarea sistematică a nivelului de calificare a forţei de muncă din agricultură, ridicarea rolului şcolii rurale prin contribuţia concretă la dezvoltarea economiei naţionale. Este pentru prima dată în îndelungata ei istorie, cînd şcoala rurală este chemată nu numai să lumineze lumea satelor, ci să o înzestreze, pe baze ştiinţifice, cu mijloacele necesare pentru a-şi transforma singură viaţa, asigurîndu-i calificarea la nivelul tehnicii moderne — nu a gospodăriei tradiţionale numai — din agricultura socialistă de astăzi. Consecinţe multiple ale acestui fapt se răsfrîng asupra implicaţiilor personalului didactic de specialitate, asupra structurii şi funcţionalităţii bazei didactico-materiale, asupra metodologiei de pregătire a elevilor în şcoală etc.

2. **Baza de instruire practică agroindustrială are un rol hotărîtor** în raport cu cerinţele noi adresate şcolii rurale de 10 ani. În fiecare comună aceasta trebuie să devină o „staţie-pilot" în care să fie demonstrate elevilor de vîrstă şcolară, cît şi adulţilor ce lucrează în agricultură, metodele şi mijloacele de producţie noi din agricultură, superioare acestora faţă de ceea ce există. *Baza de instruire practică a şcolii rurale de 10 ani trebuie să devină o microstaţiune agronomică, în cadrul căreia să poată fi probată superioritatea unor tehnologii omologate şi unde să fie calificată şi recalificată forţa de muncă pentru condiţiile specifice unităţilor de producţie din comună.* Pentru aceasta, baza de instruire practică a şcolii de 10 ani trebuie să corespundă următoarelor cerinţe:

— să reflecte, în linii mari, structura unităţilor de producţie din comună, pentru care asigură calificarea forţei de muncă;

— să demonstreze tehnologiile de producţie noi, în raport cu cele mai bune aplicate în unităţile economice din comună;

— să constituie cadrul material de perfecţionare nu numai a elevilor, ci a tuturor lucrătorilor din agricultura comunei — de la muncitor şi pînă la cadrele cu pregătire tehnică superioară.

Constituirea bazei de instruire practică agroindustrială din şcolile rurale de 10 ani şi ridicarea rolului ei formativ în viaţa satului de astăzi reprezintă o problemă de mare complexitate, la a cărei rezolvare se cere polarizat efortul tuturor factorilor locali. Fermentul catalizator al forţelor însă trebuie să devină directorul unităţii de învăţămînt,

secondat de aproape de personalul inginerese și de instruire practică. Conlucrarea dintre toți factorii interesați, pe baza înțelegerii însemnătății instruirii practice și a adeziunii depline la o astfel de cauză, formează garanția succesului.

*Structura bazei de instruire practică agroindustrială* a școlii de 10 ani *trebuie să cuprindă:* atelier de mecanică agricolă, poligon pentru conducerea tractorului, cîmp didactic fitotehnic, bază didactică zootehnică. Fiecare dintre aceste verigi are o însemnătate proprie în formația profesională agroindustrială. Absența uneia dintre ele sau funcționarea defectuoasă a alteia se resimte, fără îndoială, în structura și eficacitatea calificării forței de muncă pentru agricultura din localitatea dată. Este, neîndoielnic, în interesul fiecărei unități agricole de producție de a asigura toate condițiile pentru formarea forței de muncă, pentru calificarea acesteia.

*Atelierele-școală* reprezintă baza pentru instruirea practică în domeniul mecanizării agriculturii. Obiectivele generale ce trebuie urmărite în acest caz se referă la formarea deprinderilor și obișnuințelor practice de executarea lucrărilor de reparații și întreținere a tractoarelor și mașinilor agricole, sau a instalațiilor agricole. În acest scop atelierele se cer dotate cu întreaga garnitură de scule, dispozitive și verificatoare (s.d.v.) care să asigure posibilități reale de executare a lucrărilor de reparații de către fiecare elev, în decursul anilor de școlarizare.

Atelierele-școală trebuie să corespundă, în structura și funcționalitatea lor, următoarelor cerințe minimale:

— fluxul tehnologic al reparațiilor la tractoare și mașini trebuie să formeze structura de bază a organizării atelierului-școală; în cadrul acestei structuri se vor marca în mod distinct momentele cele mai importante în cadrul exploatării mașinilor și tractoarelor;

— elevii vor participa efectiv la executarea lucrărilor de reparații, insistînd ca fiecare operație să fie însușită pînă la formarea deprinderilor de execuție perfectă; nici un elev nu trebuie să depășească vreo fază tehnologică fără a fi deprins toate operațiile cerute;

—atelierele-școală sînt, în același timp, spații productive; meseria trebuie învățată muncind, creînd valori materiale în condiții similare producției, adecvate legităților specifice procesului instructiv-educativ.

*Poligonul de conducere a tractorului* trebuie amenajat pentru inițierea elevilor în manevrarea principalului centru de forță, ce pune în acțiune marea gamă de mașini agricole. Conducerea tractorului însă se cere a fi învățată de elevi *în condiții de producție*, lucrînd efectiv în agregat cu mașinile. La nivelul primei trepte de liceu nu poate fi asigurată pregătirea de conducători de tractor pe drumuri publice.

*Cîmpul didactic fitotehnic* constituie un mijloc de învățămînt indispensabil chiar și pentru prima treaptă de liceu agroindustrial. El trebuie să cuprindă două sectoare: colecția fitotehică și cîmpurile demonstrative.

*Colecția fitotehnică* cuprinde principalele specii, soiuri și hibrizi de plante de cultură, aflate în unitățile de producție sau care au perspectivă. O asemenea colecție didactică se deosebește de un cîmp similar cu funcții pur științifice. În primul caz, cîmpul se cere organizat după cerințele funcțiilor lui instructiv-educative, în timp ce în cel de-al doilea caz se urmărește conservarea genofondului populațiilor de plante aflate în colective. Colecția fitotehnică cu funcții instructiv-educative trebuie să corespundă următoarelor cerințe;

— să cuprindă toate speciile și cultivatoarele răspîndite în zona pentru care sînt pregătiți elevii; trebuie să se aibă în vedere nu atît cultivatoarele scoase din producție, cît mai ales acelea care vor fi zonate într-un timp scurt;

— fiecare specie și cultivator să ocupe o suprafață suficientă pentru variabilitatea fenotipică normală a indivizilor, cerință importantă pentru obișnuirea elevilor cu înțelegerea realităților biologice;

— organizarea cîmpului de colecție să urmărească gruparea fitotehnică a plantelor (și nu clasificarea botanică), reflectînd pe cît posibil chiar sistematizarea din programe și manuale;

— fiecare parcelă să fie etichetată; numele științific al speciei, numele popular, denumirea cultivatorului, zona de răspîndire a lui, performanțe recunoscute; parcelele cu speciile dintr-o anumită categorie fitotehnică să poarte genericul oficializat;

— colecția să asigure posibilitatea constituirii de mostre pentru ierbarizare sau neutralizare, în vederea creării de materiale didactice necesare în perioadele de toamnă-primăvară.

În colecțiile fitotehnice elevii își pot forma, pe lîngă deprinderile de a cunoaște și deosebi speciile și cultivatoarele, obișnuințele referitoare la elementele principale de tehnologie de cultură — epoca și densitatea semănatului, lucrările de îngrijire specifice, epoca de recoltare etc.

*Cîmpurile demonstrative* pot fi variate ca tematică și mod de organizare în funcție de zona naturală și problematica agricolă a *perioadei. Ele trebuie să demonstreze* elevilor „in vivo" superioritatea unui anumit mijloc tehnic agricol (soi, hibrid, mașină, instalație, îngrășămînt, ierbicid etc.), a unei metode de cultură, a unei tehnologii agricole. Pentru aceasta cîmpurile demonstrative trebuie să respecte normele de tehnică experimentală agricolă. Spre deosebire de cîmpurile de cercetare științifică, cîmpurile demonstrative cu rol didactic se vor mărgini la un număr mic de variante și anume: martorul — format din starea tehnică cea

mai răspîndită în unitatea de producție dată și 1—2 variante ce reprezintă soluția de viitor omologată în sistemele oficiale; este contraindicat a introduce în demonstrație soluții neautorizate de forurile științifice în drept.

Pentru a ridica eficiența cîmpurilor demonstrative în plan instructiv-educativ, este necesară respectarea cel puțin a următoarelor cerințe:

— să fie organizate cîmpuri demonstrative pentru fiecare grupă fitotehnică de plante, în mod deosebit pentru culturile cu cea mai mare pondere în zona pentru care sînt pregătite cadrele de către liceu; un loc aparte se cere asigurat pentru plantele medicinale de cultură, corespunzătoare zonei pedoclimatice;

— să fie cuprinse ca variante în demonstrație mijloacele tehnice, metodele și tehnologiile noi, omologate, acelea care nu au căpătat o recunoaștere generală în sistemul marii producții din unitatea agricolă din localitate;

— fiecare variantă să fie etichetată complet: valoarea martorului, valoarea variantei preconizate, performanțe omologate, zonă de răspîndire, condiții pentru aplicare; cîmpul demonstrativ fitotehnic să aibă, către drumul de acces, un panou explicativ de ansamblu;

— toate lucrările în cîmpurile demonstrative să fie executate cu elevii, dar în mod imperios se cer executate lucrările specifice *factorului diferențelor variantei optime preconizate.*

Atît cîmpul de colecție, cît și cele demonstrative se vor dimensiona strict după nevoile procesului de învățămînt, spre a evita suprasolicitarea elevilor la executarea diferitelor lucrări agricole.

*Baza didactică zootehnică* a școlii rurale de 10 ani trebuie să asigure condițiile necesare pentru obișnuirea elevilor cu aplicarea unor programe concrete de creștere și exploatare a animalelor. În acest scop, în condițiile date, sînt de recomandat speciile de animale mici, ale căror tehnologii de creștere și exploatare *constituie ramuri ale zootehniei* ca apicultura, sericicultura, avicultura, creșterea speciilor de mamifere mici ca iepuri, animale pentru blană etc. Este mult mai greu pentru o școală de 10 ani să se ocupe de speciile de animale mari, în scopuri didactice, a căror creștere reclamă investiții costisitoare.

Pentru ca baza zootehnică să-și poată îndeplini funcțiile instructiv-educative ce-i revin este necesar să întrunească cel puțin următoarele condiții:

— să cuprindă un număr cît mai mare de specii și rase de animale, care să asigure elevilor posibilitatea de a cunoaște particularitățile biologice și de creștere și exploatare;

— fiecare specie și rasă să cuprindă minimum de exemplare pentru a crea cîmp variației individuale fenotipice, necesare reflectării ample a realității cu care se vor întîlni elevii;

— creșterea și exploatarea fiecărei specii să se realizeze pe baza unor tehnologii moderne, care să asigure atît obișnuirea elevilor cu etapele de producție, cît și rentabilitatea economică a sectorului;

— baza zootehnică didactică să constituie „pepiniera" pentru răspîndirea specilior date și în gospodăriile țărănești, elevii fiind obligați ca la sfîrșitul treptei I să aibă acasă cîte 2—3 colonii de albine, 5—10 exemplare din rase diferite de păsări, să crească viermi din 10—15 g ouă, sau să se ocupe de creșterea iepurilor, a nutriilor etc.

3. **Organizarea instruirii practice agroindustriale** în condițiile unei baze materiale corespunzătoare, constituie chezășia reușitei pregătirii elevilor în meserie.

Sînt de criticat în această privință unele modalități greșite de organizare a instruirii practice agroindustriale, care nu pot satisface nici pe departe cerințele adresate astăzi învățămîntului industrial-agricol. Unii au folosit orele de instruire practică în meserie efectuînd diferite activități gospodărești la școală, *în comună sau la o unitate de producție.* Asemenea acțiuni, deși utile, ele nu au nimic comun cu sarcinile privind formația tehnico-practică agroindustrială, chiar și atunci cînd, între altele, în orele de practică *a fost săpată grădina școlii, s-au plantat niște* puieți pe marginea șoselei, sau a fost curățată pășunea comunală. Alteori, instruirea practică a constat în lucrările de îngrijire și recoltare a uneia sau a cîtorva culturi, aflate pe o anumită suprafață, preluată de la C.A.P. și în care elevii prestează muncile cele mai necalificate sau cu cel mai scăzut grad de calificare, volumul unor astfel de munci depășind cu mult timpul necesar formării deprinderilor practice. O parte însemnată a timpului de instruire tehnico-practică este folosită în acțiuni de campanie, mai ales toamna — dar nu numai — ceea ce, alături de *celelalte neajunsuri semnalate, reduce* considerabil capacitatea de calificare într-o meserie agroindustrială a școlii de 10 ani din mediul rural.

Pentru a ridica instruirea practică agroindustrială la nivelul cerințelor sînt necesare următoarele: pregătirea practică pe bază de lecții specifice, corelarea muncii elevilor cu conținutul programelor și pregătirea în meserie să devină activitatea productivă pe baza echipamentelor tehnice cele mai înaintate din agricultură. Toate aceste imperative se impun ca singură alternativă a pregătirii științifice în meserie.

*Lecția constituie forma de bază în organizarea activității instructiv-educative practice,* în afara căreia nu poate fi realizată pregătirea școlară. Există obișnuința ca lecția să fie folosită numai atunci cînd este vorba de a forma la elevi un sistem de cunoștințe, priceperi și deprinderi în a le folosi. Formația practică — care implică priceperi, deprinderi și obișnuințe de aplicare a unor tehnici nu poate fi obținută altfel decît pe bază de proces

instructiv-educativ, în cadrul căruia, un conținut științifico-tehnic bine delimitat, concretizat în obiective operaționale precise, trebuie să fie transferat sistematic în structura personalității profesionalizate a elevului. Formele organizatorice pe care le îmbracă un astfel de proces de transfer de competență sînt, neîndoielnic, lecțiile de instruire practică agroindustrială.

Experiența a arătat convingător că în pregătirea practică sînt utile trei tipuri de lecții: demonstrative, operaționale și integrative.

Lecțiile demonstrative în pregătirea practică agroindustrială asigură exercitarea funcțiilor sistemului de cunoștințe tehnice, determinîndu-l pe elev să procedeze la o selecție a noțiunilor învățate și o ordonare a lor în raport cu desfășurarea unui proces real de producție, a unei instalații, mașini etc. Demonstrația poate fi realizată pe unicat sau pe mijloace multiple. Indiferent de raporturile cantitative dintre elevi și mijloacele de producție folosite în demonstrație, lecția trebuie să aibă obiective clar formulate, iar în final să fie evaluat rezultatul — măsura în care ceea ce s-a propus a fost realizat în realitate.

Lecțiile operaționale de instruire practică agroindustrială urmăresc deprinderea unei tehnici agricole anumite operație cu operație, asamblate într-un sistem tehnologic de producție determinat. Ele se folosesc pe o treaptă superioară a formării în meserie, după ce a fost exercitat sistemul de cunoștințe despre tehnica dată. Ca mijloace didactico-materiale se folosesc, în acest caz, mijloacele de producție specifice, aflate în unitatea agricolă.

Lecțiile integrative reprezintă forma superioară de organizare a activității didactice de instruire practică agroindustrială, în cadrul căreia elevii dobîndesc deprinderi și obișnuințe lucrînd efectiv în producție. Asemenea lecții au căpătat o însemnătate tot mai mare, pe măsură ce funcțiile școlii s-au amplificat, componenta economică devenind atribut revelator al eficienței instruirii practice.

Folosirea lecțiilor de pregătire practică agroindustrială, indiferent de tipul abordat, trebuie să țină seamă de următoarele cerințe:

— să fie alese tipurile de lecții în raport cu gradul de formare a deprinderilor practice începînd cu lecțiile demonstrative și ajungînd, în final, la lecțiile integrative; ponderea diferitelor tipuri variază în funcție de conținutul științifico-tehnic, de baza didactico-materială, de condiții locale;

— indiferent de tipul lecției de instruire practică, este recomandabil să se alcătuiască un proiect de tehnologie didactică clar, care să precizeze, în afară de obiective, metodele de instruire alese, mijloacele de evaluare a deprinderilor însușite de fiecare elev;

— activitatea independentă a elevilor să capete o pondere decisivă în ansamblul lecțiilor de instruire practică, garanție a formării deprinderilor de exercitare a operațiunilor tehnice specifice meseriei date; dar nu trebuie să lipsească din nici o activitate de pregătire practică instructajul introductiv și cel final.

*Corelarea activităților practice cu conținutul programelor școlare* trebuie să se realizeze în cadrul unor grafice de instruire, care cuprind, pe una din coordonate, clasele, iar pe cealaltă, anul școlar, marcat în săptămîni. La intersecția coordonatelor se notează disciplina de instruire practică și sectorul de producție în care se va desfășura pregătirea.

În alcătuirea graficului trebuie să se aibă în vedere următoarele:

— una și aceeași clasă de elevi, în diferiți ani de studii, să facă practică în anotimpuri și luni diferite, pentru a putea să cuprindă întreaga gamă a lucrărilor agricole de sezon;

— să fie, pe cît posibil, o concordanță între obiectele de învățămînt de specialitate și sectorul de producție în care clasa de elevi își efectuează practica, ca și între perioada de practică și materia parcursă;

— în anii de pregătire, fiecare elev să fi efectuat instruirea practică și să dobîndească obișnuințe în aplicarea tehnologiilor cel puțin la cîteva specii de plante și animale de producție, trecînd efectiv pe fiecare post de lucru sau participînd direct la efectuarea lucrărilor calificate.

*Pregătirea practică în meserie trebuie să aibă la bază activitatea productivă, desfășurată în condițiile echipării tehnice de perspectivă* din unitatea de producție în care lucrează familiile elevilor. Calificarea forței de muncă prin învățămîntul agroindustrial din treapta I liceală, ca și prin școlile profesionale de profil, nu poate avea un caracter general, ci ea trebuie riguros racordată la cerințele progresului tehnic dintr-o anumită unitate agricolă. Numai în măsura în care sînt definite clar tehnologiile noi și, legat de acestea, nevoile de calificare, iar acestea sînt însușite de școala de 10 ani din comună, se poate orienta efortul instructiv-educativ în raport cu direcțiile necesare. Altfel, atît oamenii din sat, cît și unitățile de producție vor resimți inutilitatea pregătirii școlare și, în general, a școlii de 10 ani din satul lor; iar de aici, vor apărea toate problemele grele referitoare la școlarizare, frecvență, atitudine față de învățătură etc., care caracterizează viața unor școli. Școala de 10 ani din mediul rural nu are sarcina de a pregăti muncitori calificați „buni la orice și oriunde", ci foarte buni pentru tehnica din unitatea sau unitățile de producție din localitatea dată.

Pentru aceasta este necesar ca organizarea instruirii practice să corespundă cel puțin următoarelor cerințe:

— profesorii de specialitate și maiștri-instructori să cunoască în întreaga complexitate procesul de producție și tehnologiile aplicate și de perspectivă apropiată din unitățile agricole din localitate; aceasta este posi-

bilă numai prin participarea directă și organizată a cadrelor tehnice de învățămînt la viața de producție a satelor;

— în colaborare cu organele de decizie de la nivel de comună să fie stabilită nevoia reală de forță de muncă calificată, determinînd atît structura cît și nivelul calificării, în raport cu tehnologiile reale din producție — actuale sau, de exemplu, în perspectiva unui cincinal;

— întreaga activitate instructiv-educativă, dar mai cu seamă pregătirea practică agroindustrială trebuie să fie axată pe cerințele reale de calificare de la nivelul unităților de producție; la încheierea ciclului de învățămînt, fiecare formă să dispună de forță de muncă necesară trecerii la aplicarea planului de dezvoltare tehnică, de ridicare a producției prin progresul tehnologic.

Examinarea problematicii bazei de instruire practică agroindustrială, a școlii rurale de 10 ani, duce la următoarele c o n c l u z i i :

**1.** Pregătirea profesională agroindustrială în școlile rurale de 10 ani dispune de condiții optime pentru realizarea sarcinii de calificare a forței de muncă pentru agricultură: structura formației, ponderea pregătirii tehnice, raportul dintre teorie și practică, toate demonstrează o concepție unitară, eficientă.

**2.** Între factorii care hotărăsc însă calitatea pregătirii forței de muncă, un rol important îl au baza de instruire practică agroindustrială, care trebuie să se ridice, în fiecare localitate, la nivelul unei „microstațiuni agronomice", cu ample funcții didactice, atît pentru populația școlară cît și pentru adulții din agricultură.

**3.** Structura bazei de instruire practică agroindustrială cuprinde obligatoriu următoarele componente: ateliere-școală, poligon de conducere a tractorului, cîmpul didactic fitotehnic — în care se cere organizată colecția fitotehnică și cîmpurile demonstrative — baza didactică zootehnică. Fiecare dintre aceste componente se cere organizată în raport cu cerințele de pregătire prevăzute de programele școlare.

**4.** Instruirea practică agroindustrială se cere organizată ca activitate instructiv-educativă, pe bază de tehnologii didactice adecvate cerințelor de formare a priceperilor, deprinderilor și obișnuințelor practice agricole. Pregătirea practică face parte din procesul de învățămînt și, ca urmare, trebuie să se desfășoare pe baza principiilor generale ale didacticii.

**5.** Lecția de instruire practică agroindustrială constituie forma de bază în organizarea activității instructiv-educative de pregătire în meserie. Este necesară diversificarea tipurilor de lecții de practică și folosirea lor gradată, în raport cu complexitatea obiectivelor operaționale formative concrete stabilite.

**6.** Instruirea practică trebuie să se bazeze pe activitatea productivă agricolă, în contextul unor tehnologii moderne, actuale și de perspectivă. Într-un asemenea cadru, se cere corelată programa cu ciclicitatea proceselor producției agricole și cu nevoile reale de calificare din fiecare unitate agricolă.

## BIBLIOGRAFIE


1. N i c o l a e C e a u ș e s c u , *Cuvîntare la Congresul al II-lea al educației politice și culturii socialiste*, Ziarul „Scînteia", nr. 12.392 din 26 iunie 1982.
2. N., C e r c h e z , *Probleme metodice ale instruirii în învățămîntul profesional agroindustrial seral*, „Revista de pedagogie" nr. 3, 1982.
3. N., C e r c h e z , *Introducere în pedagogia agricolă*, Editura „Ceres", București, 1982.
4. N., I. C e r c h e z , D., B u n e a , *Raporturile dintre competența și eficiența agronomică în perspectiva revoluției agrare din România*, „Revista de pedagogie", vol. Pregătirea profesională a tineretului, București, 1981.
5. C., P r e d a , *Formarea și perfecționarea profesională în procesul muncii*, E.D.P., București, 1980.
6. E., R ă p ă , *Metode de instruire practică*, Revista învățămîntul liceal și tehnic profesional, nr. 2, 1977.


# Pregătirea tehnică, tehnologică și practică a elevilor

# (Un model acțional)


**Dr. ing MIRCEA VLĂDUȚ**

**Inspector general în Ministerul Educației și Învățămîntului**


**1.** A C C E P T Î N D **formulările că** d i d a c t i c a **este disciplina pedagogică prin care se studiază principiile și metodele de învățămînt, iar** m e t o d i c a **este ramura pedagogiei care studiază principiile și metodele de predare, proprii fiecărui obiect de studiu, încercăm să prezentăm în acest studiu unele elemente privind metodica noii discipline de învățămînt.**

**În noua viziune a integrării învățămîntului cu cercetarea și producția se impune un nou model de lecție „integrat" care să concentreze cele trei funcții într-o unitate organică, unitară:**

**instrucție-cercetare-producție. Modelul pe care îl prezentăm exprimă o realitate a științei contemporane care este teorie și practică în același timp, un domeniu însemnat al practicii sociale.**

Școala zilelor noastre este nu numai un factor de cultură și civilizație, dar și o școală a științei și tehnicii, o școală a practicii sociale, a producției. În această nouă concepție lecția nu numai că nu își pierde sau diminuează funcționalitatea, dar ea capătă noi dimensiuni și valențe mereu sporite. Deci, indiferent de domeniul de pregătire, **forma de bază a organizării muncii didactico-educative rămîne însă lecția,** *această lecție integrată, concepută și desfășurată conform unei teorii moderne asupra învățămîntului.*

**2.** Profesorul de specialitate și maistrul-instructor au de soluționat — *pentru studierea diferitelor teme sau capitole* — **problema alegerii tipurilor de lecții, structurarea acestora și stabilirea succesiunii lor** pe o perioadă calendaristică determinată. Pentru rezolvarea acestor probleme se ține seama de faptul că:

a) *Fondul oricărei teme* luate în studiu reprezintă o totalitate complexă de conținuturi, care trebuie operaționalizate și tratate în trei planuri: *al faptelor, al noțiunilor* și *al valorii lor.*

b) *Sistemele de cunoștințe operaționalizate* din jurul temei date nu se pot asimila de către elevi dintr-o dată, într-o singură lecție, pe calea unei simple percepții și memorizări, ci cer, uneori, timp mai îndelungat și o intensă muncă didactică-educativă.

c) *Procesul de asimilare a sistemelor de cunoștințe* operaționalizate este destul de complex. În condițiile pregătirii tehnice, tehnologice și practice, el este un proces de formare a capacităților de acțiune pentru *formarea deprinderilor, dezvoltarea gîndirii, a voinței* și în același timp, *un proces educativ* de cultivare a aptitudinilor, de formare a personalității prin muncă.

Avînd în vedere aceste elemente de fundamentare se trece la stabilirea sistemului de lecții de diferite tipuri, la structurarea și ordonarea lor în timp printr-o *planificare rațională a materiei de învățămînt* specifice domeniului de pregătire tehnică, tehnologică și practică.

**Alegerea diferitelor tipuri de lecții** este condiționată de scopurile și conținuturile de natură tehnică, tehnologică și practică, de totalitatea mijloacelor și metodelor care pot fi folosite în funcție de care se stabilește o anumită orientare. Se utilizează mai frecvent: lecția *combinată sau mixtă*, lecția de *comunicare* a cunoștințelor noi, lecția de *recapitulare și sistematizare, lecția de formare a priceperilor și deprinderilor* ș.a.

În predarea disciplinelor tehnice, tehnologice și practice este important să se stabilească în principal, atît căile de prezentare a bazelor științifice și tehnice ale producției moderne, cît și cele de formare a deprinderilor de muncă specifice unui anumit domeniu profesional.

Pornind de la aceste cerințe, practica școlară utilizează mai frecvent următoarele tipuri de lecții:

a) *Lecții de prezentare a obiectului sau fenomenului tehnic creat luat în studiu* ce se caracterizează prin aceea că elevul este așezat pe postul de „reinventator" și supravegheat de profesor el „studiază fenomenul sau obiectul tehnic creat" care fac obiectul lecției respective.

b) *Lecții prin care se dezvoltă gîndirea științifică și tehnică*, cu ajutorul cărora se prezintă elevilor elementele științifice și tehnice de bază ce fundamentează anumite procese moderne de producție. Elevul este așezat pe postul de „cercetător" și îndrumat de profesor; el reproduce fenomenul științific și tehnic în studiu.

c) *Lecții practico-aplicative*, structurate pe sarcini concrete de lucru, nominalizate pe elev sau grup de elevi. Asemenea lecții promovează munca independentă și de răspundere proprie prin care elevul este învățat să îndeplinească treptat o sarcină de muncă, descifrînd și soluționînd el singur unele probleme concrete.

*Structurarea lecțiilor* pentru domeniul de pregătire tehnică, tehnologică și practică îmbracă forme diferite. Această problemă constă, de regulă, *dintr-o anumită îmbinare și corelare între elemente și părți exprimate mai ales în procedee și mijloace didactice*, în scopul asigurării condițiilor de însușire a ansamblurilor de conținuturi într-o anumită etapă a procesului de asimilare. Calea dobîndirii de cunoștințe, deprinderi și priceperi tehnice-tehnologice și practice cere: pregătirea sistematică pentru o percepere activă a materiei de studiat, verificarea existenței unor reprezentări și deprinderi de a aplica în practică cunoștințele științifice asimilate, promovarea noțiunilor noi, a priceperilor și deprinderilor de la simplu la complex, aprofundarea, lărgirea și consolidarea lor treptată, simularea legilor și principiilor de funcționare a fenomenului sau obiectului tehnic creat sau luat în studiu. Spre deosebire de alte discipline de învățămînt, procesul de învățare pentru acest domeniu de pregătire are în vedere: dobîndirea de cunoștințe de tehnică operativă, dobîndirea de deprinderi de muncă (achiziții psihomotorii), dobîndirea deprinderilor de a aplica în practică cunoștințele generale, dobîndirea deprinderilor de a fabrica obiecte tehnice. Aceste cerințe determină ca metodele didactice generale, utilizate de regulă și în structurarea lecțiilor pentru acest domeniu de pregătire (demonstrativă, expunerea orală, munca practică, conversația, vizitele, excursiile etc.) să dobîndească trăsături specifice. Așa, de exemplu, în cazul metodei demonstrației, specificitatea constă în ilustrarea gestului, mișcării, acțiunii.

*Succesiunea lecțiilor de diferite tipuri* se determină pe baza analizei conținuturilor de natură tehnică, tehnologică și practică și a obiectivelor stabilite în vederea atingerii lor.

**3. Baza sistemelor de lecții** de diferite tipuri utilizate, structura și succesiunea lor, reprezintă conținutul muncii didactico-educative pentru activitățile școlare desfășurate în cabinete și laboratoare de specialitate. Practica productivă desfășurată în unități didactice amenajate în școli (ateliere, loturi, poligoane ș.a.) sau în întreprinderi se bazează încă pe efectuarea unor instructaje care pot fi: introductiv, curent, în grup, individual, final. Mai frecvent se utilizează:

**A.** *Instructajul introductiv.* Durata și conținutul acestui instructaj se stabilește în raport cu gradul de dificultate a lucrării care se execută, cu volumul de cunoștințe tehnice și tehnologice dobîndit de elevi și stadiul lor de pregătire profesională. Baza instructajului introductiv o constituie *prezentarea materialului intuitiv și în special demonstrarea procedeelor practice de lucru.* Cercetarea pedagogică* a arătat că în cadrul instructajului introductiv se poate efectua cu bune rezultate demonstrarea operației, a uneltelor, demonstrarea comparativă a sculelor manuale și mecanice, demonstrarea materialelor și a procesului de prelucrare a desenului tehnic, a operațiilor de organizarea producției și a muncii, demonstrarea normelor de protecția muncii.

a) *Demonstrarea operațiilor* constă în prezentarea mișcărilor ce compun operația practică ce se efectuează în cadrul executării concrete a unor obiecte. Demonstrația trebuie să fie în această situație cît mai clară pentru a se putea face o asimilare conștientă a procedeelor de lucru, mișcărilor, precum și coordonarea lor. Se ține seama de faptul că formarea de cunoștințe, priceperi și deprinderi trebuie să se asigure grupat de regulă pe operații de pregătire, de prelucrare (de formare) și de montaj. Redăm mai jos un exemplu cu o asemenea structurare:

| Operația | Conținutul operației | Unelte |
|---|---|---|
| de pregătire | îndreptare, marcare, trasare etc. | ciocan, instrumente și aparate de măsură etc. |
| de prelucrare | îndoire, tăiere, prelucrarea suprafețelor, găurire etc. | menghină, clește, fierăstrău, pile etc. |
| de montaj | nituire, îmbinări etc. | aparat de sudură, de nituire etc. |

În prima etapă se face o descompunere a mișcărilor și a procedeelor în elemente componente. În timpul demonstrației mișcărilor ce compun operația respectivă se fac pauze. Pentru ca demonstrația să fie eficientă, elevul trebuie să fie nu numai observator, ci și participant activ al demonstrației.

După cum se cunoaște, mișcarea are o serie de trăsături de care trebuie să se țină seama la efectuarea demonstrației. Astfel, viteza mișcărilor necesare executării operației se demonstrează pe etape. Precizia executării operației este, de asemenea, un element important și acesta depinde în *foarte multe cazuri de prinderea corectă a sculelor.* Este condiționată, în același timp și legată de *viteză*, adică de numărul mișcărilor executate într-o unitate de timp și de *ritm.* Cerința *preciziei* și *siguranța executării operației* este exprimată prin legătura dintre mișcare și randament, respectiv dintre mișcare și eficiență. Toate aceste trăsături de bază ale mișcărilor sînt în strînsă legătură una cu alta.

La demonstrarea operațiilor trebuie acordată o atenție atît operațiilor parțiale cît și celor integrale. Demonstrăm mai întîi de cîteva ori operația integrală și numai după aceea operația pe părți componente. Se exemplifică ritmul, coordonarea, precizia și siguranța.

În final ilustrăm poziția corpului, picioarelor, trunchiului și mișcările respective. Activitatea se încheie cu repetarea demonstrației de către 2—3 elevi pentru verificarea modului în care s-au asimilat mișcările care compun operațiile respective.

b) *Demonstrarea uneltelor* se efectuează înainte de demonstrarea operației. Cu acest prilej se elucidează punctele de legătură dintre om și materie, respectiv elementele necesare pentru realizarea acestei legături. De asemenea, trebuie demonstrată relația dintre materie-operație-unelte, pe baza prezentării principiului de funcționare. Cu acest prilej se vor face referiri la cunoștințele însușite la fizică, chimie, desen, pentru explicarea pe baze științifice și tehnice a principiilor de funcționare a uneltelor.

c) *Demonstrarea comparativă a sculelor manuale și mecanice.* Metoda cea mai des utilizată pentru înțelegerea tehnicii moderne este demonstrația comparativă a uneltelor manuale și mecanice. Comparația constă din demonstrarea identităților și diferențelor sub următoarele aspecte: principiul de funcționare, partea activă, operativă și relația ei cu materia, sursa de energie, prevenirea accidentelor. Pentru exemplificare prezentăm un model de comparare pentru unelte mecanice și manuale utilizate la tăierea lemnului. (v. tabelul din p. 41).

În urma comparației se poate constata identitatea principiilor de funcționare și asemănarea pieselor active, deosebirile de randament, de acționare și de sursă de energie. Demonstrarea comparativă are loc, de obicei, în două faze: analiza sculei și apoi a desenului tehnic.

d) *Demonstrarea materialelor și a procesului de prelucrare.* Efectuarea unor demonstrații

* Material prelucrat pe baza cercetării pedagogice desfășurate de un colectiv de cercetători de la Universitatea „Babeș-Bolyai"-Cluj-Napoca, Centrul de științe sociale (coord. dr. Mihai Peteanu)

| Unealta | Mecanic fierăstrău circular (gater) | Manual fierăstrău liniar |
|---|---|---|
| Principiul de funcționare | efectul zdrobitor al pînzei dințate | |
| Partea activă | fierăstrău circular | pînza de fierăstrău |
| Partea care asigură mișcarea | *pe arc* | mînerul fierăstrăului |
| Sursa de energie | motor electric | forța-om |
| Norme de protecția muncii | ochelari de protecție, instalații de protecție, husă de despicare, priză de împămîntare | atenție ca fierăstrăul să nu sară din crestătură |

presupune sintetizarea unei anumite activități și împărțirea ei pe părți componente. Pentru demonstrarea materialelor se prezintă mai întîi proprietățile exterioare și apoi cele interioare, legate de structura acestora. Cercetarea proprietăților trebuie făcută în strînsă legătură cu operațiile de prelucrare, prin observare, experimentare și metode de încercare. Se are în vedere recunoașterea diferitelor materiale, proprietățile, tipurile și tehnologia, încercările tehnologice etc.

Demonstrarea procesului de prelucrare necesită explicații multilaterale referitoare la: poziția corectă a corpului, mînuirea uneltei, contactul cu materialele, explicarea și demonstrarea elementelor de lucru active și pasive, descrierea *uneltelor*, a *principiului* de funcționare și de mînuire, învățarea procedeelor de modelare, a modulului de simbolizare a elementelor piesei în lucru, reprezentate prin schiță sau desen tehnic. În cadrul acestor demonstrații o atenție deosebită *trebuie acordată utilizării documentației tehnice* (schițe, desen, fișe tehnologice).

Introducerea fișei tehnologice se va face în trei etape. În *prima etapă* se distribuie elevilor fișe întocmite în prealabil care se discută cu aceștia, scoțînd în evidență conținutul lor. În a *doua etapă* se stabilesc cu elevii, pe baza schiței, diferitele operații ce trebuie executate, după care se dau spre comparare fișele tehnologice respective. Pe baza lor se *stabilește planul de prelucrare și modelare*. *În etapa a treia* elevii își alcătuiesc singuri documentația tehnică. Profesorul analizează documentațiile întocmite, scoate în evidență lipsurile și le corectează.

e) *Demonstrația operațiilor de planificare a proceselor de producție și de muncă.* Procesul de producție este strîns legat de un obiect concret. De aceea planificarea trebuie să pornească de la aceasta. Se observă mai întîi modelul, iar după aceea se descompune. După discutarea elementelor componente urmează fixarea operațiilor și ordonarea lor. Pe baza acestor analize se întocmește planul pe secvențe de lucrări care cuprinde: denumirea reperului, numărul de bucăți care urmează a fi executate, procesul de muncă, mijloacele de lucru, punctele esențiale, timpul de lucru. Totodată se întocmește schema desfășurării muncii pe compartimente de lucru: de pregătire, prelucrare, montaj, finisare, control și livrare. O atenție deosebită se va acorda normării lucrărilor, ținîndu-se seama de următoarele elemente: timpul de pregătire-terminare a lucrării, timpul de bază, adică cel întrebuințat pentru executarea lucrării, timpul auxiliar, timpul de deservire a locului de muncă și timpul de repaus.

Pentru calcularea normelor la lucrările efectuate de elevi se poate utiliza și formula

$$T = \left( T\ buc + \frac{Tpt}{z} \right) K$$

în care:

$T$ = norma tehnică pentru elevi de executare a unei operații (în minute).
$T.\ buc.$ = timpul întrebuințat pentru executarea unei unități de produs sau pentru o bucată.
$Tpt$ = timpul de pregătire-terminare întrebuințat pentru cea mai mare partidă.
$Z$ = numărul bucăților sau pieselor executate din cea mai mare partidă.
$K$ = coeficientul de corecție care se dă în perioada de învățămînt pentru a putea transforma normele de producție în norme tehnice pentru elevi. Aplicînd cu pricepere normele tehnice fixate se formează la elev priceperi și deprinderi de muncă de înaltă productivitate și *obișnuința de a prețui* în munca lor factorul timp.

f) *Demonstrarea desenului tehnic.* La început desenul tehnic prezentat poate consta din schițe în plan desfășurat al piesei aflate în lucru. Apoi se utilizează desenul cu vedere frontală, vedere de sus, vedere laterală. Mai tîrziu se prezintă schița pe secțiuni și desenul de montaj. Schițele în plan se execută, la început la scara de 1:1 iar mai tîrziu se prezintă la scările 2:1, 5:1. Cu ocazia prezentării desenului tehnic se explică semnele și cifrele folosite, cotele, linia de cotare, liniile ajutătoare de cotare.

g) *Demonstrarea normelor de protecția muncii.* Noțiunile, regulile de protecția și securitatea muncii se vor trata și prelucra cu ocazia prezentării operațiilor și a sculelor. Astfel, se demonstrează poziția corectă sau greșită a corpului în *timpul lucrului*, execuțiile greșite, precum și uneltele necorespunzătoare. Demonstrația este însoțită de exemplele necesare prezentării consecințelor unei poziții incorecte. De asemenea, se prezintă echipamente de protecție și se demonstrează modul de întrebuințare a acestuia. Esența regulilor de protecția muncii constă în caracterul lor preventiv. De aceea este important de a se sublinia că utilizarea corectă și precisă a uneltelor asigură atît realizarea corespunzătoare a produsului cît și siguranța celui care îl execută.

**B.** *Instructajul curent.* Îndrumarea permanentă, în tot cursul activităților practice, constituie o condiție esențială a însușirii corecte a deprinderilor. Aceasta se realizează prin instructajul curent care poate fi frontal, în grup sau individual. După încheierea instructajului introductiv se trece la verificarea dacă elevii au documentația teh-

nică și dacă știu să o utilizeze. Se va urmări ca elevii să execute corect operațiile, să aplice procedeele de producție, să întrețină locul de muncă, utilajele, uneltele, materialele și să atingă un nivel ridicat de productivitate. De asemenea, va avea grijă să se respecte normele de protecția și securitatea muncii. *Prin instructajul curent se urmărește:* asimilarea conștientă a procedeelor de lucru; folosirea documentației tehnice, justa folosire a utilajelor și respectarea regulilor de tehnica securității și protecția muncii. La controalele următoare se dă o atenție mai mare elevilor care de obicei necesită un sprijin mai atent. Prin întrebări aceștia sînt ajutați să-și descopere singuri eventualele greșeli; explicațiile se dau numai cînd elevii nu reușesc să-și descopere singuri greșelile.

C). *Instructajul de încheiere* se ține la fiecare ședință practică. Cu această ocazie se scot în evidență succesele grupei în ansamblu, sînt evidențiați elevii cei mai buni, se observă greșelile, lipsurile și cauzele care le-au provocat. Acest instructaj se desfășoară sub forma de conversație, iar odată cu aprecierea lucrării se dau și note.

Dacă verificarea cunoștințelor tehnice și tehnologice ale elevilor îmbracă, în cele mai dese cazuri, forme comune cu cele utilizate la celelalte discipline de învățămînt, pentru verificarea rezultatelor obținute în cadrul activităților practice, ele sînt specifice acestora. Formele de verificare pentru aceste activități vizează: aprecierea modului în care elevii știu să citească și să interpreteze desenele tehnice și fișele tehnologice, cum efectuează operațiile practice de muncă, care este nivelul de formare a deprinderilor de muncă. Totodată se apreciază modul în care se realizează transferul deprinderilor practice formate anterior pentru învățarea unor operații noi de muncă. Avem nevoie *să efectuăm o notare analitică și constructivă care se completează cu o probă practică la sfîrșitul trimestrului sau în perioada de practică compactă și comasată.*

În aprecierea probei practice se are în vedere: modul de alegere a materialului, planificarea fazelor și operațiilor de muncă, utilizarea instrumentelor și a aparatelor de măsură și de control, modul de utilizare a uneltelor manuale și mecanice, timpul de execuție, exactitatea execuției și calitatea produsului finit. Fiecare din aspectele urmărite are o anumită pondere în notele acordate, pondere stabilită în funcție de importanța domeniului de apreciere în procesul de realizare a produsului respectiv.

# Instruirea practică — obiectiv important al educării elevilor prin și pentru muncă

**Prof. PANTELIMON ILIE, prof. CONSTANTIN IONICĂ**

Liceul economic — Craiova

**ORGANIZAREA PREGĂTIRII PRACTICE A ELEVILOR în vederea educării prin muncă constituie preocuparea de bază a personalului didactic din școala noastră. În vederea realizării acestui obiectiv, am căutat ca maiștrii instructori să elaboreze planurile calendaristice pe baza indicațiilor date de cursurile de perfecționare organizate de Ministerul Comerțului Interior. Urmărim să formăm elevilor pe lîngă priceperi și deprinderi de comercializarea mărfurilor sau de prepararea produselor culinare și de cofetărie și efectuarea unor exerciții de utilizare și întreținere a utilajelor comerciale, a aparatelor și instrumentelor de măsurat și cîntărit, să-i învățăm să execute calcule economice și să întocmească documente financiare.**

Pentru buna pregătire a elevilor, conducerea școlii a elaborat un plan de organizare și de desfășurare a pregătirii practice a elevilor în școală, în laboratoare, cabinete, ateliere și la cele mai reprezentative unități comerciale și de alimentație publică din Craiova. Astfel, clasele de elevi de la profilul economic, repartizate pe grupe de cel puțin 16 elevi, desfășoară zilnic practica în cele trei cabinete de tehnica vînzării mărfurilor și la marele magazin „Mercur". Elevii profilului alimentației publice efectuează practica pe grupe în cele șase laboratoare de bucătar-cofetari și tehnica servirii, precum și la restaurantul „Union". Pentru elevii de la profilul electrotehnic, practica se desfășoară în cele patru ateliere organizate în școală și la I.R.U.C. Craiova. Periodic organizăm expoziții unde sînt expuse cele mai bune caiete și lucrări practice ale elevilor, precum și produsele pe care le execută în atelierul școală. De fapt expoziția reflectă priceperea cadrelor didactice de a forma la elevi deprinderi de muncă în meseria pentru care se pregătesc.

Practica elevilor în cabinetele de tehnica vînzării mărfurilor se desfăşoară pe baza unui grafic întocmit pe săptămîni, zile şi ore. Instruirea practică a elevilor în cabinetul de tehnica vînzării mărfurilor urmăreşte însuşirea de către elevi a metodelor şi procedeelor de muncă avansate precum şi formarea priceperilor şi deprinderilor necesare desfăşurării în condiţii optime a circulaţiei mărfurilor. În cadrul cabinetelor maiştrii instructori îi învaţă pe elevi să cunoască numeroasele sortimente de mărfuri, să facă deosebiri între acestea. Cu această ocazie se face şi legătura interdisciplinară cu alte obiecte de specialitate. De exemplu, pentru a identifica o marfă de o anumită calitate din cadrul aceluiaşi sortiment se face la cunoştinţele însuşite la obiectul merceologie alimentară. Pentru a-i învăţa practic pe elevi despre rolul şi funcţiile utilajului comercial, organizarea procesului de desfăşurare a activităţii de derulare a mărfurilor, expunerea mărfurilor pe sortimente, gruparea pe mărimi (în cazul confecţiilor) etc. se apelează la cunoştinţele însuşite la disciplina organizare. Elevii au nevoie, de asemenea de cunoştinţe de contabilitate cînd întocmesc documentele care însoţesc mărfurile de la intrare şi pînă la ieşirea lor din magazin, de matematică, cînd operează cu noţiuni privind unităţile de măsură, calcul procentual, calculul preţului cu amănuntul etc.

Cunoaşterea gamei variate de mărfuri, ce reprezintă una din cerinţele de bază ale meseriei de vînzător, permite elevilor să participe din şcoală la recepţionarea mărfurilor, precum şi la identificarea rapidă a sortimentelor solicitate de cumpărători. În cabinetele de tehnica vînzării maiştrii instructori şi profesorii de specialitate îi deprind cu arta de a prezenta mărfurile, îi învaţă cum să se adreseze cumpărătorilor, sugerînd tehnici prin care să-i convingă să cumpere marfa solicitată sau o altă marfă similară. Tot în cadrul operaţiunilor de comercializare a mărfurilor se explică elevilor cum se măsoară, cum se cîntăreşte şi cum se calculează valoarea mărfurilor, se demonstrează modul de funcţionare şi de întreţinere a mărfurilor electrocasnice, cum se ambalează estetic şi cum se completează documentele de eliberare a acestora.

Pentru profilul economic în treapta I funcţionează cabinete de tehnica vînzării pentru sectorul alimentar, metalo-chimic şi textile încălţăminte, unde elevii fac practică, prin rotaţie. De exemplu, la cabinetul tehnic pentru vînzarea produselor alimentare elevii dobîndesc cunoştinţe practice privind păstrarea mărfurilor corespunzător proprietăţilor lor fizico-chimice, fac exerciţii privind mînuirea utilajelor de tăiat, cîntărit şi ambalarea mărfurilor, sînt deprinşi să respecte cu stricteţe regulile igienico-sanitare.

În cadrul cabinetului de tehnica vînzării pentru mărfurile textile — încălţăminte, în afară de efectuarea operaţiilor comune fiecărei categorii de vînzători, elevii dobîndesc cunoştinţe practice despre arta de a prezenta mărfurile în sortimente cît mai variate, de a convinge cumpărătorul în privinţa modelului, a culorii, de a-l pune la curent cu moda etc. În plus elevii fac exerciţii practice privind organizarea şi expunerea mărfurilor, de măsurare şi ambalare.

Cabinetul de tehnica vînzării pentru produse metalo-chimice şi electrotehnice este bine dotat cu toate sortimentele necesare, ce oferă posibilitatea unei instruiri complete. Specific muncii viitorilor vînzători este faptul că ei dau lucrări şi fac demonstraţii cu privire la modul de funcţionare, utilizare şi de păstrare a produselor.

Practica elevilor de la profilul alimentaţiei publice se desfăşoară în laboratoarele de specialitate, amenajate în şcoală, atît pentru meseria de bucătar cît şi pentru meseria de cofetar. În desfăşurarea activităţii de instruire practică pentru profilul alimentaţiei publice se pune accent pe însuşirea cunoştinţelor necesare desfăşurării activităţii, demonstrarea obţinerii preparatelor care se face timp de două ore, după care se trece la demonstrarea obţinerii preparatelor, măsurarea cu diferite aparate de cîntărit. În acest timp, maistrul instructor atrage atenţia elevilor asupra transformărilor fizice şi chimice ce au loc în timpul prelucrărilor primare şi termice.

După executarea produselor, împreună cu elevii, se fac comparaţii, se stabilesc preţurile şi se întocmesc documentele de intrare a materiilor prime şi de ieşire către secţii a produselor executate. Împreună, cu elevii, maistrul instructor stabileşte indicii de calitate ai preparatelor obţinute.

Următorul moment al activităţii este exerciţiul efectuat de către elevi, unde se lucrează pe subgrupe de cîte doi-trei elevi, sub directa supraveghere şi îndrumare a maistrului instructor. Exerciţiul se desfăşoară astfel: după ce se organizează locul de muncă se repartizează elevilor materiile prime, se verifică cantitatea şi calitatea acestora, respectînd gramajul şi regulile igienico-sanitare. Cu acest prilej elevii se deprind cu executarea practică a preparatelor şi stabilesc calităţile produselor: aspect, formă, culoare, consistenţă etc. De asemenea, elevii analizează organoleptic produsele obţinute, determinînd: aroma, mirosul, gustul, calităţi nutritive, adică conţinut în proteine, glucide, lipide, calităţi igienice (schimbare, nealterat, fără impurităţi, condiţii de păstrare — temperatură, umiditate).

Pentru elevii de la meseria ospătar — barman, practica se efectuează la complexul şcolar — UNION şi OLTENIA. Întreaga activitate de servire a consumatorilor se desfăşoară numai sub directa îndrumare a maiştrilor instructori din şcoală. În complexele şcoală de alimentaţie publică elevii dobîndesc deprinderi practice privind aranjarea sălii de curs, tehnica servirii consumatori-

lor, modul de adresare și comportarea față de clienți.

Pentru optimizarea procesului instructiv-educativ, în vederea integrării învățămîntului cu producția, am pus accent pe integrarea documentelor de partid și de stat în cadrul lecțiilor la disciplinele de specialitate și instruire practică; pe asigurarea unei bune funcționalități a cabinetelor tehnice de specialitate (organizare, merceologie, calcul economic); pe întărirea legăturii dintre școală și unitățile comerciale prin participarea directă a profesorilor de specialitate la efectuarea unor lucrări practice în cadrul întreprinderilor și organizarea unor lectorate tehnice în cadrul liceului; se realizează schimb reciproc de păreri și se fac propuneri privind educarea și instruirea elevilor prin și pentru muncă; organizarea unui restaurant-școală pentru elevii de la profilul alimentație publică. În unitatea — școală elevii participă la curățenia localului, la servirea consumatorilor și răspunderea pentru bunurile avutului obștesc.

Legarea învățămîntului de viață, integrarea cu producția reprezintă pentru colectivul de muncă din școală coordonatele majore care să ducă în continuare la perfecționarea activității de pregătire a tineretului pentru muncă. Sîntem preocupați de a desfășura o activitate susținută în vederea dezvoltării dragostei față de muncă, de profesie, pentru a forma la elevi priceperi și deprinderi corespunzătoare meseriei în care se pregătesc.

# Modalități de pregătire a elevilor pentru meseriile de zootehnist, mecanizator și veterinar

Ing. NICOLAE BANU, ing. NICOLAE EFRIM
Liceul agroindustrial Ciacova, jud. Timiș

**PREGĂTIREA FORȚEI DE MUNCĂ pentru specialitățile zootehnist, mecanizator și veterinar în Liceul agroindustrial Ciacova, privind însușirea meseriei și formarea de priceperi și deprinderi practice, îmbracă mai multe forme. Una din acestea începe chiar din clasa IX-a și are, pe lîngă un caracter de cunoaștere generală a specificului activității din sectorul creșterii animalelor și de inițiere, și un profund caracter formativ. Serviciul în acest sector este asigurat zilnic pe baza unui grafic. Fiecare elev, în ordine alfabetică, participă direct și efectiv, pe durata unei zile, la munca practică, formativă.**

Activitatea în timpul serviciului se organizează și se desfășoară pe compartimente, pe specii și categorii de animale și păsări, elevii lucrează pe grupe, din diferiți ani de studiu, astfel că ei din primii ani învață muncind, sub influența și cu sprijinul elevilor din anii mai mari. În fiecare zi elevii sînt repartizați și îndrumați inițial de brigadierul din ziua repectivă, care este un elev din clasa a XII-a zootehnie, iar în cursul zilei elevii sînt controlați și îndrumați de către profesorii de specialitate, profesorul de serviciu și de către pedagogii de serviciu.

Elevul de serviciu la sector are o contribuție imediată și de perspectivă, atît în planul pregătirii teoretice de specialitate, cît și în planul formării priceperilor și deprinderilor practice. Dacă ar fi să concretizăm acest lucru am putea preciza că favorizează procesul de înțelegere și însușire a unor noțiuni ca: regiuni corporale, topografia organelor interne, rația alimentară, tainul, digestia, gestația, fătarea etc. sau la priceperi și deprinderi cum ar fi: abordarea, adăparea, hrănirea, îngrijirea, lucrări de zooigienă și altele, sau depistarea diferitelor cazuri de îmbolnăviri și tratarea lor.

Pentru prevenirea accidentelor din timpul activității se face instructajul curent de tehnica securității muncii, specific lucrărilor din zootehnie. În timpul serviciului la sector, cu ocazia îndrumării și controlului, profesorii de specialitate observă și verifică atitudinea elevilor față de muncă, gradul de participare directă la activitățile compartimentului respectiv, calitatea lucrărilor executate, precum și gradul de însușire și cunoaștere a problemelor și lucrărilor specifice sectorului. Se insistă asupra conștientizării noțiunilor științifice care se învață la cursuri, asupra verificării și aplicării lor în practică, cu care ocazie elevii sînt ajutați de cadrele de specialitate să se edifice în pregătirea lor. În afară de activitatea desfășurată pe grupe de elevi, aceștia participă și la activitățile comunei, unde depun o muncă susținută, cum ar fi încărcatul diferitelor furaje, transportul lor, măcinatul etc.

Am constatat că modalitățile prin care se desfășoară serviciul la sector îi dă elevului din clasa a IX-a sau a X-a posibilitatea să ia contact nemijlocit cu toate elementele și condițiile de producție zooveterinară din complexul școlii, cu specificul activității; elevul este pus în situația să-și verifice cunoștințele legate de aspectul respectiv; să-și aleagă una din cele trei meserii (zootehnist, mecanizator sau veterinar) și să se hotărască pentru ce profesiune optează în treapta a II-a. Este locul să arătăm aici că, procedînd în acest fel, tot mai mulți elevi se apropie cu interes și cu căldură față de animale, aceasta constituind, de fapt, una din principalele condiții pentru o temeinică pregătire și formare profesională.

O altă formă de activitate organizată nemijlocit în ferma didactică sînt lecțiile practice aplicativ-demonstrative desfășurate de catedra zooveterinară, conform programei de învățămînt și cerințelor de integrare cu producția. Aici, actul predării-învățării se organizează pe viu, în grajd, în condiții de producție, fără nici o simulare, în orice anotimp și indiferent de timp, elevii putînd participa efectiv la desfășurarea lecției, individual sau în grup, participarea elevilor asigurîndu-se și pe bază de dezbateri conduse de cadrele didactice.

Participarea elevilor la activități practice pentru formarea unor priceperi și deprinderi se organizează și cu ocazia unor acțiuni zootehnice și veterinare periodice, obligatorii în tehnologia meseriei, așa cum ar fi: crotalizarea, bonitarea, vaccinări diferite și altele, desfășurate în cadrul circumscripției sanitar-veterinare din comună, deoarece am constatat că are o contribuție importantă în pregătirea practică a elevilor din clasele a XI-a și a XII-a.

Forma de bază a pregătirii practice a elevilor este instruirea practică comasată. Așa cum se știe, aceasta se organizează pe ani de studii și se programează eșalonat pe trimestre. În trimestrul I, o bună parte din perioada de practică se organizează la lucrări de recoltări de toamnă și numai o parte din timp se folosește la lucrări și activități de specialitate zooveterinară, în complexul zooveterinar al școlii, la circumscripția sanitar-veterinară sau în alte unități (CAP sau IAS). În trimestrul II și III și în vară (de fapt tot trimestrul III), instruirea practică se execută în unități de specialitate. Această formă de instruire practică se organizează la începutul anului școlar pe bază de grafic, în funcție de specificul lucrărilor din domeniul zooveterinar în tot cursul anului, inclusiv în vacanțele școlare, în așa fel încît să asigure și buna funcționare a sectorului zooveterinar al școlii. Practica a arătat că această eșalonare corespunde cel mai bine celor două scopuri (criterii): formativ-profesional și economico-productiv.

În sistemul de activități cu caracter zooveterinar specific sectorului zootehnic și procesului de producție animalier de creștere și de exploatare rațională a animalelor, un loc deosebit îl ocupă asigurarea bazei furajere și folosirea ei rațională. De aceea, se urmărește participarea elevilor în mod organizat, individual sau în grup la producerea, la depozitarea și la administrarea diferitelor categorii de furaje. Acest lucru este asigurat pe parcursul anului prin însuși graficul de eșalonare a instruirii practice a elevilor de la meseriile zooveterinare. În ferma noastră practicăm cele două sisteme de furajare: sistemul conveierul verde — de primăvară pînă toamna tîrziu — și sistemul de stabulație — în perioada rece, cu furaje conservate în perimetrul fermei. Sub îndrumarea și conducerea personalului de specialitate în cadrul sistemului de conveier verde elevii fac practica și la lucrările de producere a masei verzi: secară de toamnă, borceag de toamnă, de primăvară, porumb, masă verde, culturi duble etc. și la recoltarea și administrarea masei verzi, ca și la lucrările de conservarea furajelor și depozitarea lor în baza furajeră. Această participare zilnică a elevilor la furajare în cadrul conveierului verde organizată și din inițiativa elevului-brigadier, asigură formarea priceperilor și deprinderilor sau consolidarea lor (în funcție de anul de studiu), și astfel se realizează o independență relativă a acestei activități, elevii singuri reușind un timp să rezolve problema furajării animalelor.

Întreaga activitate din sectorul zootehnic se desfășoară după programul de grajd afișat în sector, iar schimbarea grupei de serviciu și brigadierul din clasa a XII-a zootehnie se face la orele 15,00. La prezentarea elevilor de serviciu la sector se face mai întîi apelul și controlul ținutei (salopetei), apoi se trece la repartizarea pe compartimente și la instructajul tehnic de specialitate despre felul, volumul, ordinea și calitatea lucrărilor ce trebuie organizate individual sau în grup, instructajul de tehnica securității muncii, de prevenirea incendiilor, după care se trece la executarea lucrărilor programate pe compartimente: bovine adulte și tineret, suine adulte și tineret etc. ; curățenie, îngrijire, furajare etc. În perioada rece se face furajarea la iesle, iar în restul timpului la pășunatul dirijat, pe specii și categorii, precum și administrarea masei verzi, la vacile cu lapte.

În cadrul instruirii practice comasate la clasele a XI-a și a XII-a conform programei școlare fiecare profesor și maistru urmărește formarea la elevi a unui sistem unitar de priceperi și deprinderi de muncă independentă, a lucrărilor curente din sector, împletind în permanență cele două criterii amintite.

Ziua de practică ia forma unei lecții cu obiectivele și funcțiile ei ca: moment organizatoric — cu prezența, formarea grupelor, pregătirea inventarului și altele, momentul informativ-demonstrativ (instructaj introductiv cu toate elementele sale componente,

inclusiv normele de tehnica securității muncii); momentul aplicativ (instructajul curent), partea cea mai importantă, cea mai dezvoltată, preponderentă, de eficiență formativă și productivă, cu acțiunea de îndrumare și control din partea cadrelor de specialitate care fac observații și aprecieri privind calitatea și cantitatea operațiilor și lucrărilor efectuate, intervine pentru corectări etc. Se încheie cu concluzii asupra laturii cantitative și calitative a lucrării efectuate, asupra efectului formativ, cu observații și recomandări de la caz la caz.

Lucrările executate în timpul instruirii practice sînt foarte variate, repetate sau periodice ca: dezinsecție, dezinfecție, amenajarea platformei de gunoi, recoltarea și conservarea furajelor, castrare, muls, adăpare, crotalizare, bonitare, diferite tratamente și multe altele.

Legătura dintre toate formele de activitate la care participă elevii în treapta I și a II-a zootehnist-mecanizator și veterinar asigură o pregătire teoretică și practică temeinică, garanție a integrării rapide și eficiente a absolvenților noștri în producție.

# Modalități de predare-învățare a disciplinelor tehnice în învățămîntul seral

Prof. ing. ION PATRICHE
Lic. industrial nr. 3, Buzău

NE-AM PROPUS **să analizăm aspecte metodologice ale predării-învățării la învățămîntul seral, punînd îndeosebi în discuție obiectul „Instalații electromecanice", la clasele XI — XII.**

Folosirea eficientă a tablei de către profesor și luarea notițelor de către elevi, în urma unui dialog permanent cu clasa, reprezintă note metodice importante în munca didactică la seral. A ști să folosești corect tabla, înseamnă a determina pe elevi să reușească să-și sistematizeze mai bine cunoștințele dobîndite. Este greșită practica acelor profesori care recurg la dictare, sau cer elevilor să copieze pasaje din manual. Elevii au datoria de a transcrie esențialul schițat pe tablă, cum ar fi: anumite clasificări, desenele de execuție a unor repere, scheme bloc și scheme de principiu ale unor utilaje, aparate sau instalații, diagrame și grafice etc. Referitor la tipurile de arbori folosiți la construcția mașinilor electrice rotative, profesorul întocmește pe tablă, prin dialog cu elevii, o schemă de clasificare, executînd în paralel și desenele respective.

În cazul aprofundării unor teme ca *tehnologiile de fabricație a scuturilor și carcaselor* mașinilor electrice rotative — profesorul, prezentînd elevilor diferite scuturi și carcase simple, cere acestora să le schițeze pe tablă, după care elevii sînt solicitați să specifice: suprafețele care vor necesita prelucrări mecanice, precizia de prelucrare, materialele folosite, cît și SDV-urile și utilajele necesare. Profesorul solicită elevii și în direcția interpretării unor grafice. Astfel, prezentînd elevilor graficele celor două procese tehnologice *(fig. 1)*, aceștia, prin intuiții simple, aleg ușor varianta optimă. Profesorul insistă asupra elementelor componente ale mecanismelor și utilajelor studiate, aprofundării termenilor tehnici, scriind pe tablă orice produs sau termen tehnic nou folosit.

*Pentru înțelegerea principiilor de funcționare* ale mecanismelor, utilajelor și aparatelor, care în prealabil au fost schițate pe tablă sau prezentate prin intermediul planșelor sau

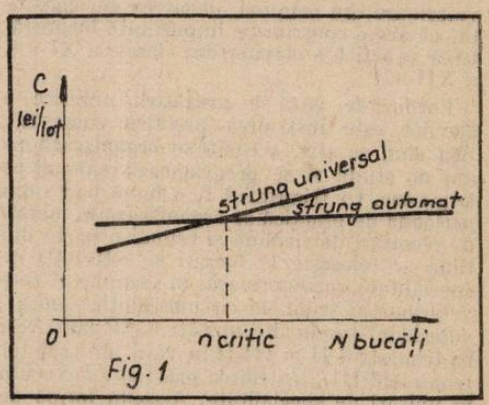


Fig. 1

al aparatelor de proiecție, profesorul folosește și machete funcționale, modele sau simulatoare, cu ajutorul cărora face demonstrație practice, astfel ca problemele abordate să nu mai prezinte pentru elevi nici un fel de dificultate.

*Adaptarea* lecției la specificul vîrstei este o altă latură de care trebuie să ținem seama la învățămîntul seral. Deoarece în clasele de seral sînt elevi cu vîrste între 20—45 de ani sau, chiar mai mult, este foarte important felul cum se lucrează cu aceste clase neomo-

gene ca vîrstă. În această situație este normal să lucrăm cu elevii diferențiat; pe elevii mai înaintați în vîrstă îi activizăm dialogînd cu ei mai mult. Trebuie să-i ajutăm pe aceștia să-și fixeze mai temeinic materialul predat, deoarece la ei procesul de uitare este mai acut, dar să nu neglijăm nici un moment faptul că tocmai ei, dispunînd de o experiență vastă de producție, pot participa activ, constructiv și cu eficiență la întărirea legăturii cu tehnica. Este știut că un om mai în vîrstă întîmpină o oarecare rezistență în ceea ce privește memorarea, el poate face foarte ușor, pe baza experienței de care dispune, asociații de idei, conexiuni, aplicări ale teoriei la practică.

**Sistematizarea** problemelor abordate în lecție, îndepărtarea balastului, selectarea cunoștințelor de strictă importanță științifică și tehnică, ne stau mereu în atenție la abordarea oricărei teme. Adaptarea lecțiilor la tehnologiile pe care elevii seraliști le întîlnesc la locurile de muncă este o altă cerință de care țin permanent seama în activitatea mea.

**Utilizarea** manualelor în timpul predării-învățării, a unor agende de lucru sau memoratoare tehnice, poate fi integrată și în activitatea didactică la seral. Acest procedeu își are valabilitatea în activitatea de instruire la obiectele tehnice mai ales în timpul orelor de laborator, cînd rezolvăm cu elevii probleme de proiectare legate de subansamble din construcția mașinilor și aparatelor electrice, cînd le cerem elevilor să conceapă scheme electrice de acționare, scheme de comandă a instalațiilor electrice sau a unor fluxuri tehnologice.

Un randament sporit, mai ales în cadrul orelor de tehnologie, îl are desfășurarea unor lecții la locurile de muncă ale elevilor seraliști. Astfel, la obiectul „Instalații electromecanice" (clasa a XI-a) am desfășurat în întreprindere lecții cu temele: „Ștanțarea și matrițarea"; „Prese pentru operații de ștanțare și matrițare"; „Tehnologiile de fabricație ale miezurilor magnetice pentru transformatoare de mică fabricație ale miezurilor magnetice pentru transformatoare de mică putere și aparatelor electrice"; „Tehnologiile de realizare a bobinelor pentru transformatoare și aparate electrice".

În întreprinderea tutelară de profil — Întreprinderea de contactoare-Buzău — găsim absolut toate tehnologiile de lucru, cît și utilajele și SDV-urile prezentate în manual. Elevii muncitori sînt puși astfel în fața unor aspecte teoretice și practice inseparabile, ei înțeleg că activitatea lor de instruire este puternic înrădăcinată în practică și motivația lor pentru învățare crește. Dacă mai sînt unele neconcordanțe între teorie și practică, aceasta se datorează unor manuale și autori de manuale care nu țin seama de realitățile din întreprinderi.

Lecțiile în întreprindere cu elevii seraliști contribuie la adîncirea relației profesor-elev; elevii văd și înțeleg în mod nemijlocit mobilul angajării lor totale în activitatea de învățare, își dau seama de rolul lor tot mai pregnant în activitatea economico-socială a țării. Pentru ca elevii să aprofundeze mai bine cunoștințele, se impune, uneori, ca o parte din orele de curs să se desfășoare sub formă de consultații. Dacă unii elevi întîmpină greutăți în înțelegerea unor fenomene, mecanisme, utilaje, aparate sau tehnologii de lucru, se poate acorda o parte din oră dezbaterilor și confruntărilor de păreri. Dezbaterea problemelor neînțelese poate avea loc direct în procesul de producție.

Un aspect important la învățămîntul seral îl constituie stimularea muncii independente a cursanților în clasă, în timpul lucrărilor de laborator, prin întocmirea de referate și rezolvări de probleme, cît și în afară de clasă, la locurile de muncă ale elevilor, în alte activități practice. La întocmirea de referate, efectuarea de lucrări de laborator, la culegerea sau interpretarea de date, trebuie să-i dirijăm pe elevi spre a face observații utile și a trage concluzii fundamentate științific. De asemenea, îi vom conduce să observe aspecte importante din activitatea productivă, cum ar fi: folosirea mai eficientă a timpului de muncă, organizarea mai bună a muncii și a locurilor de muncă, utilizarea mijloacelor de protecție și respectarea N.T.S.M etc. În cadrul muncii independente pe elevii seraliști îi putem pune în situația de a analiza aplicarea mai multor variante tehnologice, sau de a elabora singuri fluxuri tehnologice pentru crearea unor repere simple (bobine pentru transformatoare și aparate electrice, miezuri magnetice, arbori și carcase, scuturi), de a alege mașinile, utilajele și SDV-urile necesare executării acestora etc. Putem, de asemenea, să le cerem, în urma unor activități independente în clasă, să întocmească singuri sarcinile ce revin în asigurarea protecției muncii, folosind normativele în vigoare.

Pentru a realiza integrarea învățării cu cercetarea și producția este indicat să ne informăm asupra locurilor de muncă, unde producția este strangulată, sau unde se impune găsirea rapidă a unor soluții tehnice pentru îmbunătățirea activității productive. Pe parcursul lecțiilor ne vom preocupa să stimulăm și să sădim germenii gîndirii creatoare la elevi prin întrebări care să le creeze posibilitatea formulării de ipoteze și deducerea de concluzii utile.

Prezentînd la retroproiector diferite planuri de croire în vederea ștanțării tolelor de transformator sau mai multe variante tehnologice (în care unele erau greșite, iar altele prea complicate), am cerut elevilor să consemneze în scris observațiile efectuate. De asemenea, le-am cerut să elaboreze planuri de ștanțare pentru un anumit tip de tole U și I. În mare majoritate, elevii au conceput un plan de croire economic *(fig. 2,* varianta a II-a), sau au explicitat (analizînd variantele fluxurilor tehnologice prezentate),

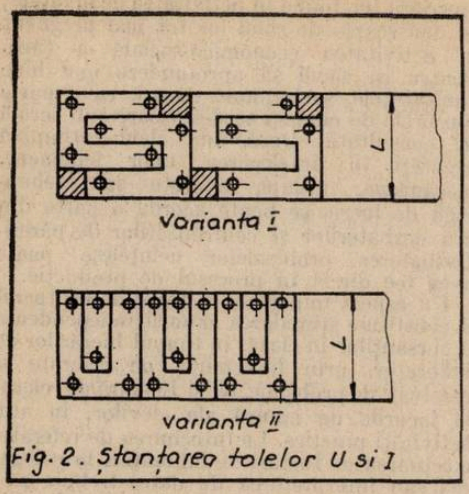


Fig. 2. Ştanţarea tolelor U şi I

varianta cea mai eficientă din punct de vedere economic.

La obiectele tehnice îşi găseşte o bună aplicare învăţarea prin descoperire şi problematizare, mai ales în situaţia introducerii în programele şcolare a unor ore pentru efectuarea de lucrări în laboratorul electric multifuncţional şi la efectuarea unor lucrări de proiectare (clasa a XII-a). În cazul efectuării *lucrărilor de laborator*, elevul înregistrează şi interpretează rezultatele, fiind învăţat să realizeze montajul cu un număr minim de conductoare electrice şi cu lungimi optime, eliminînd pe cît posibil încrucişările de cabluri. I-am pus pe elevi în situaţia de a concepe scheme de acţionare ale utilajelor, sau scheme de comandă ale instalaţiilor, indicîndu-le folosirea unui număr minim de aparate electrice şi de alte materiale.

În timpul activităţii depuse de ei, am insistat asupra economisirii materiilor prime şi materialelor, în vederea înlăturării risipei de energie electrică. În acest scop am efectuat calcule pentru consumurile de materii prime şi materiale folosite, la consumul de energie electrică, pentru variantele prezentate. Analizînd mai multe variante, elevii au posibilitatea să extragă varianta cu eficienţa economică maximă, iar profesorul să pună în discuţie posibilitatea perfecţionării acesteia. În acest sens le-am cerut elevilor să întocmească schema de acţionare a unui motor de curent continuu cu excitaţia separată, analizînd mai multe variante *(fig. 3)*. Aplicînd principiul didactic din aproape în aproape, la varianta a II-a, în care prin folosirea unui contact normal închis cu temporizare la deschiderea releului de timp d2 (dreptunghiul *A*) se scoate de sub tensiune pe timpul funcţionării motorului bobina releului de timp d1, s-a demonstrat cum se realizează economie de energie electrică.

Elevii pot descoperi şi alte aspecte ale acestui fenomen, dacă îi punem în situaţia manevrării unor aparate sau machete funcţionale. Astfel, folosind macheta funcţională a unei piese cu acţiune succesivă, sau a aparatului pentru determinarea fiabilităţii contactoarelor *la uzura electrică şi mecanică* — instrumente didactice concepute şi realizate de elevii liceului nostru după utilajele şi dispozitivele folosite în întreprinderea de profil — am angajat un dialog viu cu elevii. Această modalitate de lucru a contribuit la recunoaşterea cu uşurinţă de către elevi a elementelor componente ale utilajelor sau aparatelor ce le mînuiesc în producţie; ei au scos în evidenţă performanţele de lucru ale acestora şi au putut interpreta fenomenele de uzură

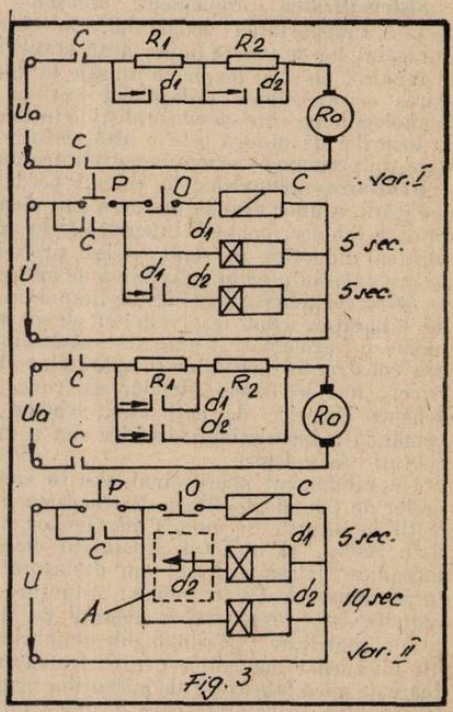


Fig. 3

electrică şi mecanică la contactoarele electrice.

Studiind unele dispozitive de lucru în cadrul tehnologiilor de fabricaţie la I.C. Buzău — tehnologii şi dispozitive ce se regăsesc în lecţii — şi calculînd eficienţa economică la mai multe dispozitive de acelaşi tip, dar cu un grad diferit de tehnicitate, elevii au scos în evidenţă că folosirea în producţia de serie a dispozitivelor automate este mai rentabilă, dispozitivele automate avînd o eficienţă economică mai mare.

Propunînd elevilor să compare fluxurile tehnologice şi dispozitivele folosite la ştanţarea tolelor pentru fabricaţia transformatoarelor de mică putere la I.C., unii elevi au descoperit că se impune automatizarea operaţiei pentru ştanţarea ecranelor de cupru de la transformatoare (în prezent operaţia se face

manual la o ghilotină mecanică), automatizare ca re ar conduce la creşterea productivităţii muncii şi la reducerea preţului de cost. Elevii au propus introducerea acestei teme de studiu pentru soluţionarea în cadrul lucrărilor practice de bacalaureat. Ţin să precizez că, contrar părerii cu totul greşite a unor cadre didactice mai puţin tangente cu producţia şi problemele ei, lucrările practice de bacalaureat la elevii seraliști îşi găsesc o justificare mai mare ca cele de la zi, tocmai prin posibilitatea acestora de a cerceta pe viu problemele producţiei, de a-şi aduce contribuţia la creşterea eficienţei economice în întreprinderi, de a participa şi de a impulsiona mişcarea de inovaţie şi creaţie tehnică. Aceasta este o problemă majoră, de stringentă actualitate, desprinsă din indicaţiile tovarăşului Nicolae Ceauşescu. Iată de ce trebuie să perfecţionăm continuu această activitate, iar la stabilirea temelor lucrărilor practice de bacalaureat să participe cei mai competenţi ingineri din întreprindere, dintre care să fie selecţionaţi şi profesorii care predau la seral. Este imperios necesar ca temele de la lucrările practice de bacalaureat din învăţămîntul seral să fie preluate în majoritate din realitatea de uzină, din nevoile curente ale producţiei. În acest caz sporeşte şi interesul întreprinderii şi sprijină elevii cu materialele necesare.

Sporirea eficienţei învăţării la orele de instruire se datorează atît experienţei de muncă şi viaţă a elevilor seraliști, cît şi experienţei din producţie a cadrelor didactice. În cadrul obiectului „Instalaţii electromecanice" la clasa a XI-a, dezbătînd cu elevii problemele tehnologice ale construcţiei lagărelor cu rostogolire, elevii au adresat întrebarea: „Cum se realizează nituirea coliviei la cald la rulmenţi şi ce dispozitive se utilizează în acest scop?" Întrucît participasem la o activitate de modernizare a dispozitivelor de nituit la cald a coliviilor rulmenţilor de vagoane, am prezentat elevilor sistemul vechi de nituire şi le-am cerut soluţii în vederea îmbunătăţirii acesteia.

Pentru a le dezvolta imaginaţia şi gîndirea, am prezentat cu ajutorul epidiascopului, sistemul vechi, cît şi o presă pentru ştanţat role pentru rulmenţi. Printr-un dialog efervescent, elevii au întrevăzut soluţia optimă — presarea unui poanson simplu din bară de oţel RUL pe presa de presat role — varianta a II-a (v. fig. 4 şi tabelul nr. 1).

Tabelul nr. 1

| Denumirea | Greutatea | Prelucrarea | Timp afectat. | Preţ informativ |
|---|---|---|---|---|
| Varianta I | 120 g. | operaţii de strunjire şi frezare | 2h,10 min | 226 lei |
| Varianta II | 25 g. | presare | max. 3 sec. | 1,70 lei |

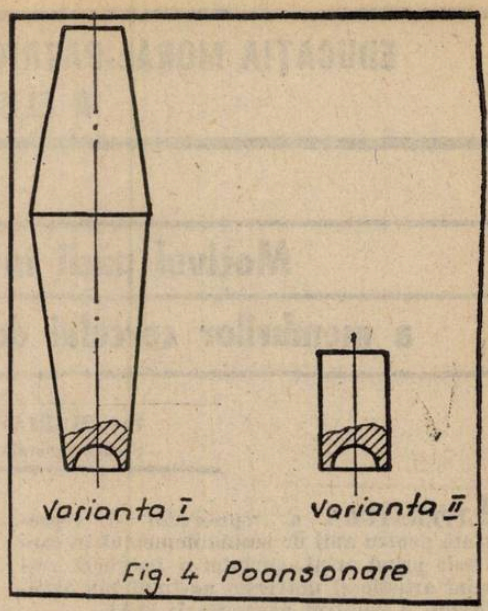


Fig. 4 Poansonare

Prin compararea celor două variante elevii au prezentat avantajele variantei a II-a: economisirea de oţel cu caracteristici superioare, reducerea operaţiilor tehnologice, reducerea timpului de execuţie, reducerea necesarului de utilaje etc.

Pentru ca profesorul să-şi îndeplinească obiectivul propus — o lecţie cu un nivel ştiinţific ridicat şi cu un randament maxim din partea elevilor —, de mare însemnătate este felul cum acesta îşi formulează întrebările şi cum face legătura între elementul vechi şi elementul nou. Măiestria cadrelor de specialitate constă în a dirija flexibilitatea gîndirii elevilor pentru ca aceştia să poată realiza conexiunile necesare, ca, dintr-o multitudine de soluţii, s-o conceapă pe cea mai eficientă din punct de vedere economic. Pentru a îndeplini această cerinţă este necesar ca profesorul de specialitate, în afară de experienţa pedagogică, să aibă şi un vechi stagiu de producţie, să dispună de o mare experienţă de uzină. Experienţa lui bogată în producţie va pune în valoare experienţa de muncă a elevilor seraliști; se vor obţine rezultate şcolare maxime.

Propria experienţă ne-a demonstrat că, dacă un profesor inginer cunoaşte bine problemele de producţie ale întreprinderilor de la care provin elevii de la seral, dacă se informează asupra locurilor lor de muncă şi va folosi pozitiv experienţa comună de muncă, va dobîndi posibilitatea de a efectua un proces de învăţare eficient în timpul orelor de curs şi la celelalte activităţi didactice.

# EDUCAȚIA MORAL-PATRIOTICĂ ȘI CETĂȚENEASCĂ A ELEVILOR

## Motivul păcii în creația literară a membrilor cercului de literatură „Muguri"

Înv. MARIA-DORINA PAȘCA
Școala generală Iernut, jud. Mureș

**LITERATURA a reprezentat și reprezintă pentru anii de școală domeniul în care visele prind aripi, cuvîntul a îmbrăcat veșmînt artistic și universul poetului sau scriitorului a captivat generații de elevi.**

**Prin intermediul literaturii, elevul surprinde „mișcarea" vieții, „respiră" momentul trăit, se „definește", așa cum spunea N. Labiș:**

*„Cei ce nu ard dezlănțuiți ca noi,*
*În flăcările noastre se destramă".*

Am considerat oportun ca alături de alte teme tratate la cercul de literatură „MUGURI" — „Iarna în poezia românească" „Universul poeziei coșbuciene", „Frunza — ciclul vieții în poezia lui Eminescu", „Sadoveanu și literatura pentru copii", „Copilul la Caragiale", să deschid o fereastră spre cunoaștere, să-l apropiu pe elev de momentul în care literatura conține mesajul cotidianului, fiind părtașă la tot zbuciumul, la toată bucuria vieții. În acest scop, lectura indicată, vizitele de documentare făcute, întîlnirile cu poeții și scriitorii mureșeni, au constituit puncte de plecare în exprimarea liberă a frumuseților patriei, a dragostei față de semeni, toate surprinse în creația originală a membrilor cercului.

Un loc aparte în ședințele cercului, apoi în discuțiile purtate, l-a avut *motivul*, ca element ce caracterizează prin însușirile sale o întreagă viziune asupra vieții, a universului din jurul nostru.

Astfel PACEA — ca esență a vieții pe pămînt, s-a constituit ca „motiv" ce-a generat o gamă largă de exprimare originală a membrilor cercului. Pornind de la prezentarea ororilor războiului — Eugen Jebeleanu - *Surîsul Hiroșimei*, la povestea picturilor lui Picasso, la zborul lin al porumbelului și pînă la zîmbetul curat și blînd al copilului, alături de pîinea caldă de pe masă, toate s-au constituit ca argumente a ceea ce PACEA reprezintă pentru întreaga omenire.

S-a ajuns astfel ca elevul să surprindă în jurul lui frumusețea, să se definească însăși prin verbul sau slovele sale. Pornind de la simple gînduri intitulate SÎNT — ce caracterizează un adevărat crez închinat păcii, s-a ajuns la poezia cu rimă, la acea a versului liber, culminînd cu abordarea construcției poetice de factură japoneză. *Haiku* — ca verdict asupra lumii, păcii și războiului. Astfel, surprind prin limpezime și frumusețe gîndurile ce se contopesc cu ființa însăși a creatorului lor.

*„Sînt o frîntură de liniște și mă visez un veac de pace."*

*„Sînt un cuvînt și mă visez graiul neamului"* ale elevului L.F.

„Sînt un vis și mă visez realitate".

„Sînt o țară și mă visez o lume de pace."; exprimate de elevul L.C., acestea fiind premergătoare versului.

Cuvîntul PACE e alături de cuvîntul ȚARĂ, de zîmbetul COPIILOR, de TERRA, de LINIȘTE.

În poezia elevei S.D., *E pace*, libertatea și pacea devin melodia, motivul celor surprinse.

*E PACE*

| | | |
|---|---|---|
| *Libertate!* | *Libertate!* | *Libertate!* |
| *Roșu* | *Galben* | *Albastru* |
| *Peste al eroilor* | *Peste-ntins* | *Pe-al țării* |
| *sînge.* | *de țară.* | *cer.* |
| *Epace!* | *E pace!* | *E pace!* |

În aceeași manieră de exprimare prin vers liber, poezia DACĂ E PACE definește personalitatea elevei. Și aici, *pacea* revine ca o liniște, ca o ceritudine.

*DACĂ E PACE*

| | |
|---|---|
| *Dacă e pace* | *Nu se mai plînge.* |
| *Copiii cresc liberi.* | *Dacă e pace* |
| *Dacă e pace* | *Nu se mai moare..* |

*Dacă e pace*
*Munții-s liniștiți.*
*Dacă e pace*
*Dorm apele.*
*Dacă e pace*
*Dispar bombele.*

*Dacă e pace*
*E liniște pe pămînt.*
*Dacă e pace*
*Dacă e pace*
*Pe pămînt.*

Somnul apelor, liniștea munților, plînsul și bucuria — esența vieții pe pămînt.

În același gînd de pace se înscriu și poeziile *A MEA* și *PORUMBEL AL PĂCII* ale elevei S.L., unde impresionează simplitatea cuvîntului ce transmite mesajul de pace întregii lumi.

*A MEA*

*UN soare,*
*o floare,*
*o pasăre,*
*o stea,*
*aceasta*
*e*
*PLANETA MEA*

*PORUMBEL AL PĂCII*

*Zbor lin*
*peste întins*
*albastru.*
*Cu aripi*
*de pasăre*
*MĂIASTRĂ*
*Porumbel al păcii.*

Poezia *UN AN* a elevei I.P. pornește plină de certitudine spre viitor:

*UN AN*

*Un an*
*Douăsprezece luni,*
*A fost*
*și e*
*PACE!*

Poezia versului rimat îngrădește într-o oarecare măsură gîndul liber al elevului. De aceea atunci cînd e abordată, se lucrează cu multă atenție. Astfel, sub același titlu *Cînd e pace*, două poezii ce aparțin a doi frați (C.I. și C.V.), modul de exprimare caracterizează personalitatea fiecăruia în parte:

*DACĂ E PACE*

a) *Cînd e pace*
*Este bucurie,*
*Cîntec, veselie,*
*Zboară porumbei.*
*Cînd e pace*
*Florile zîmbesc,*
*Pomii înfloresc,*
*Oamenii sînt*
*tineri.*

b) *Cînd e pace*
*Toți copiii zîmbesc.*
*Cînd e pace*
*Toate florile-*
*nfloresc.*
*Cînd e pace*
*Oamenii muncesc.*
*Cînd e pace*
*Simt că trăiesc.*

Poate mai adevărat și mai concludent în surprinderea motivului *păcii*, îl oferă *haiku* — poezia de factură japoneză, ce-l obligă" pe creator la elaborarea versului cu valoare de cugetare, în extremis, de verdict, așa cum apar în creația membrilor cercului *Muguri*. În acest sens sînt edificatoare creațiile elevei C.I.

*ZÎMBET*

*Zbor de porumbel*
*Zîmbetul copiilor*
*Să fie pace!*

*SOLIE*

*Un gînd minunat*
*O solie de pace*
*Pămîntului meu.*

*PACE*

*Porumbei de nea*
*Dezarmați voi pămîntul*
*Să fie pace!*

Impresionează prin similitudinile făcute între zborul porumbelului și zîmbetul copiilor, între porumbelul de nea și dezarmarea pămîntului.

Pentru aceeași idee pledează și creațiile elevei S.S.:

*PACE VREM*

*Pace, pace vrem*
*Pace copiilor lumii*
*Strălucești soare!*

*APĂRAȚI*

*Apărați lumea*
*Copii ai dreptății*
*Dispară bombe!*

Din versul lor, din cugetarea gîndurilor respiră liniștea, bucuria, cumințenia, pacea. Sub această formă PACEA ca motiv în creația literară a membrilor cercului de literatură deschide sufletul copilului spre frumos, mîngîie, alină, chiar dacă surprinde prin spontaneitate și înțelepciune, prin zîmbet și tristețe. Totodată, educă și în același timp formează o bază trainică a înțelegerii contemporaneității, a trăirii cu intensitate a momentului istoric ce-l poate defini.

# Disciplina școlară

**Dr. AURELIA COAȘAN**
Inst. de igienă și sănătate publică, Cluj-Napoca

**Inv. EUGENIA GHIȚ**
Șc. generală Cășeiu

**DESEORI, debutanții în meseria didactică sînt confruntați cu situații, în care numărul cazurilor de indisciplină este foarte mare. Explicațiile pot fi multiple. Este posibil ca acomodarea respectivelor cadre didactice la cerințele profesiunii de educator, sau la ce-**

**rințele școlii în care funcționează, să nu se realizeze întotdeauna cu regularitate, ci să cunoască unele disfuncții. Am arătat acestea, pentru ca ele să devină subiect de analiză pentru conducerea școlii în care urmează să funcționeze un cadru didactic recent repartizat, în sensul de a i se crea acestuia un climat afectiv propice desfășurării activității instructiv-educative.**

**Amabilitatea, buna dispoziție, solicitudinea cadrului didactic se reflectă nemijlocit și asupra conduitei elevilor, cum dealtfel reversul acestora este însoțit și de alte trăsături (iritabilitatea, agresivitatea manifestată prin aroganță, ironie etc.), care pot fi preluate de copii prin imitație, creîndu-se astfel un cerc vicios.**

Săvîrșirea abaterilor de conduită poate avea loc individual sau în grup, cu deplină intenție sau, dimpotrivă, inconștient. Spre exemplu, elevul N.I. din clasa a II-a, în momentul cînd i s-a atras atenția să nu vorbească, în timpul orei acesta s-a scuzat astfel: „Vă rog să mă iertați, eu n-am știut ce fac și nici n-am vrut, dar gura mi-a luat-o pe dinainte".

Actele de indisciplină care, după cum am arătat, pot apare fără o provocare anume, sau care pot fi întreprinse ca urmare a unei situații impuse, fie de colegi, fie de adulți și săvîrșite din „obligație", din teamă, din impulsivitate sau din constrîngere, sînt exteriorizate prin acte verbale, motrico-gestuale.

**Tabloul simptomatologiei actelor de indisciplină școlară** este extrem de variat. Prin intermediul conversației, observației, analizei conduitei elevilor în situații variate, au fost relevate unele atitudini nereverențioase, de încălcare a dispozițiilor și regulamentului școlar. Încercînd o clasificare a lor, ar putea fi grupate în următoarele situații:

1. *La ore* sub formă de: neatenție, prezentarea cu lecția neînvățată, îndeletnicirea cu altceva (conlucrarea cu bilețele, glume necorespunzătoare, diverse amuzamente, năzbîtii sau conduite indezirabile); am depistat pe așa-numiții „vorbăreți" ai clasei, care răspund neîntrebați; unii se încăpățînează și nu vor să răspundă la ore cînd sînt provocați; se mai semnalează cazuri de întîrzieri fără temei, sau pur și simplu de neprezentare fie individual, fie în grup la anumite ore sau chiar absentînd nemotivat. Sînt copii care refuză să prezinte carnetul de elev la solicitarea cadrului didactic pentru trecerea notelor mici sau notarea observațiilor la mențiuni. În special, la începutul școlarizării se întîmplă să-și uite acasă cărțile sau caietele necesare, să piardă sau deterioreze diverse rechizite școlare.

2. *Față de cadrul didactic sau restul personalului administrativ-gospodăresc al școlii*, manifestate sub formă de indolență, impolitețe, ripostă, proteste neîntemeiate, fraude.

3. *Față de colegi.* Datorită supraaprecierii propriei persoane unii elevi manifestă indecență în comportament, luînd o alură falnică. Ei fac adesea pe eroii, se fălesc în fața colegilor, făcînd tot felul de bufonerii. Contrar acestor conduite, datorită subaprecierii propriei persoane unii școlari vădesc o nesiguranță continuă, temeri nejustificate. Nu lipsesc la elevii din învățămîntul primar invidia, reacțiile violente de dușmănie, manifestate prin bătăi, conflicte, injurii.

4. *Față de propria persoană.* Se pot observa la această vîrstă neglijarea intenționată a aspectului exterior sau dimpotrivă o preocupare exagerată pentru dichiseală.

După cum se poate observa, gama faptelor săvîrșite este extinsă de la cele neesențiale, uneori pentru adaptarea școlară, cum ar fi, spre exemplu, ultima categorie, pînă la unele acte care pot ușor duce la tendințe de huliganism. *Înlăturarea sau prevenirea* nerespectării de către elevi a îndatoririlor școlare, a normelor etice[1] constituie o problemă pe cît de importantă, pe atît de delicată. Este greu a se indica o metodă unitară, general valabilă, avînd în vedere variabilitatea individuală atît a abaterilor indisciplinare, a etiologiei acestora, cît și a atitudinilor personalului didactic față de actele de indisciplină. Se poate spune că fiecare cadru didactic își instituie un stil propriu de control pentru asigurarea disciplinei.

Cu toate acestea, pot fi desprinse și unele atitudini distinctive. Astfel, unele cadre didactice declară că în școală nu există elevi indisciplinați, apreciind că „ieșirile" unor elevi nu constituie încălcarea disciplinei școlare, ci sînt consecința particularităților de vîrstă. Intervenind — apreciază aceste cadre — ar fi posibil să determine la elevi nu numai o scădere a potențialului de motivație a învățării, ci să conducă și spre o diminuare a încrederii în profesori, știrbindu-le astfel simpatia lor. Încercînd să aplice unele măsuri de „calmare", nu ar face altceva decît să intensifice potențialul de tensiune creat. Opus acestei atitudini există cadre didactice care pretind elevilor respectarea strictă a disciplinei în incinta școlii, precum și în mediul extrașcolar.

Oricare ar fi atitudinea cadrelor didactice, noi apreciem că pentru realizarea disciplinei școlare este necesară adoptarea unei poziții rațional-justificate și autoconsecvente, bazată pe preferințe axiologice, pe considerente relevante cu privire la dezvoltarea copilului, pe experiența și discernămîntul individului. Întotdeauna trebuie avută încredere în sinceritatea copilului, în „inocența" lui și înțeleasă nevoia lui de a se mișca, de a se juca. Important este ca fiecare cadru didactic care stabilește relații cu un colectiv nou de elevi să precizeze de la început ceea ce pretinde el în privința conduitei în clasă. Procedînd astfel „se va facilita structurarea situației pentru majoritatea copiilor și-i va scuti de incertitudini și

[1] *Regulamentul școlilor generale*, aprobat cu Ordinul M.E.I. nr. 1346/1969, București

de trebuința de a sonda intențiile cadrelor didactice prin „încercare și eroare"; o astfel de formulare trebuie să arate clar că elevii se află în clasă cu îndatorirea de a învăța și că profesorul nu poate permite o comportare care să submineze procesul de învățare și care să se îndrepte, așadar, împotriva intereselor fundamentale ale elevilor"[2].

Alături de această regulă generală din repertoriul măsurilor de soluționare a conduitelor amenințătoare se înscrie și aceea că, primului elev care nu se conformează cerințelor de respectare a disciplinei școlare, ar trebui să i se aplice o penalizare cu implicații mai profunde, de sarcasm și de „dezumflare", pentru a preîntîmpina comiterea altor acte de indisciplină. Adoptarea unei poziții ferme, bine definite și metodice în relațiile cu elevii este absolut obligatorie, întrucît conduitele indisciplinare prezintă o mare putere de contagiune. Experiența la catedră a confirmat că această atitudine nu știrbește autoritatea și demnitatea cadrelor didactice, ci dimpotrivă, reușește să convingă asupra necesității de îndeplinire a atribuțiilor profesionale în condiții de liniște.

Măsurile adoptate pentru remedierea actelor de indisciplină pot avea nu numai caracter negativ, așa cum în majoritatea cazurilor se obișnuiește, dar pot și trebuie să fie și pozitive. Din categoria celor din urmă citățm: convingerea prin discuții, explicații, sfaturi, îndrumări, toate realizate cu vorbă bună, pe un ton cald. Astfel, copiilor le-am dat îndemnuri scurte, chiar în momentele cînd săvîrșeau acte de indisciplină, spre exemplu: „Nu ieșim nealiniați!, Nu ieșim din clasă pînă cînd nu faceți liniște deplină!, Rămîne ultimul cine se înghesuie!, Acum ascultăm!, Poziție corectă în bancă!, Spune tu în continuare!" Am obținut rezultate remarcabile prin inițierea următoarelor acțiuni: „Clasa noastră este cea mai disciplinată", „Să vedem cine este cel mai cuminte în această oră / sau zi /, la această activitate", „Oriunde ne aflăm să ne comportăm în așa fel încît să placă tuturor", „Să nu-i lăsăm pe colegii noștri să facă lucruri rele".

Dintre sancțiunile ce se aplică copiilor care nu respectă îndatoririle regulamentare, care încalcă disciplina școlară și normele etice citățm: observația individuală în fața colectivului clasei, mustrarea în fața colectivului de elevi al școlii, discutarea elevului în prezența directorului școlii, avertismentul în fața adunării personalului didactic, mutarea elevului în altă bancă pentru un control mai sever.

Pentru copiii la care convingerea s-a dovedit ineficace, scăderea notei la purtare le-a redresat comportamentul. Dar și aceasta este mult discutată, deoarece se susține că este eficace numai în anumite cazuri și nu ar avea efect remarcabil pentru elevii cunoscuți în școală ca indisciplinați, lipsiți de interes față de activitatea școlară. Apare însă întrebarea: : Ce măsură este eficientă pentru acești copii? Sîntem de părere că în asemenea situații, atunci cînd s-a epuizat întreaga gamă de strategii ameliorative (cum ar fi chiar și măsurile neoficiale de constrîngere, prin care i se interzice un lucru, sau rămînerea în clasă după terminarea orelor, satirizarea, ironizarea lui de către ceilalți elevi, șicanarea, blamarea) atît din partea școlii, cît și a familiei, iar copilul continuă să rămînă o piedică în calea disciplinei respectivei clase, după o scădere consecutivă a notei la purtare în trei trimestre, nu rămîne altă alternativă decît să fie înlăturat. Cum? Desigur în urma discutării în adunarea personalului didactic și dacă s-a ajuns de comun acord la aprecierea obiectivă a gravității abaterii, luînd desigur în considerare și perspectivele dezvoltării personalității copilului ca viitor om al muncii.

Mutarea disciplinară în alt colectiv (altă clasă paralelă sau într-un grup mai bun la disciplină, sau la altă școală) s-a dovedit a fi o măsură convenabilă atît respectivului elev, care se adaptează de acum în noul colectiv și respectă exigențele disciplinare, cît și pentru cele două colective (vechi și nou) care se conformează cerințelor prevăzute. Astfel, scade vertiginos numărul celor „tentați" inconștient să creeze dezordine la ore, întrucît au un model de pedeapsă, care nu le convine și îi trezește la realitate, acum cînd încă poate nu-i prea tîrziu, obligîndu-i să-și inhibe la timp declanșarea inoportună a mecanismelor adaptative atît de necesare respectării ordinii în clasă.

În cadrul unei dezbateri*, la care au participat reprezentanți (în mare parte părinți) ai învățămîntului, Consiliului municipal al Organizației Pionierilor, Comitetului municipal U.T.C., Autorității tutelare, Consiliului municipal al sindicatelor, Miliției municipale, Judecătoriei și Procuraturii locale, s-a întocmit de comun acord un plan de măsuri, analizat din perspectiva diverșilor specialiști, menit să prevină și să combată actele de indisciplină, faptele ce contravin regulamentului școlar.

Întrucît din cazurile de indisciplină semnalate numai 21% erau din mediul rural, s-a stabilit ca să se întocmească la nivel de municipiu o evidență a tuturor „copiilor problemă". Cu aceștia, în primul rînd, cadrele didactice vor purta discuții individuale, urmînd ca faptele lor să fie analizate în continuare în fața clasei. Cu această ocazie atît învățătorii (profesorii), cît și elevii au posibilitatea să-și exprime părerile asupra cazului, să-i atenționeze, în același timp, pe ceilalți elevi pentru a nu săvîrși anumite greșeli. În raport cu gravitatea abaterii, atitudinea res-

[2] Ausubel D.P., Robinson F. G., *Învățarea în școală*, E.D.P., București, 1981, p. 549.

* Organizată în primăvara anului 1982, la inițiativa procurorului I. Peicin.

pectivilor elevi se va discuta în continuare în comisia de disciplină pe școală, în Organizația Pionierilor, respectiv U.T.C., pe școală, iar la nevoie va fi informat și Consiliul municipal al Organizației Pionierilor sau Comitetul municipal U.T.C., care dețin un rol important în această direcție. De asemenea, se va discuta cu părinții elevilor. De fapt, la dezbatere s-a relevat necesitatea de a se acționa mai temeinic, cu simț de răspundere mai ridicat în ce privește părinții. La lectoratele cu părinții vor fi făcute expuneri despre rolul și obligațiile părinților în educarea copiilor. S-a hotărît ca acei părinți, care constituie un exemplu negativ pentru copiii lor, să fie prelucrați atît în cadrul comitetului de părinți pe școală, cît și la locul de muncă, știut fiind că în asemenea cazuri colectivul poate să influențeze comportarea în mod pozitiv.

Participanții la dezbateri au apreciat că toate aceste măsuri vor avea ecoul necesar, care să ducă la realizarea scopului propus, și anume acela de îmbunătățire a stării disciplinare în școli. Efectele educative pot fi imediate sau mai îndepărtate, de scurtă sau de lungă durată.

S-au înregistrat mai multe tipuri de reacții nemijlocite ale elevilor în fața sancționării lor, după cum urmează: pasive, în cazul că elevul este indiferent, nu este conștient de faptul că a greșit; în consecință el consideră că nu este cazul să-și corecteze conduita; pozitive, în situația cînd copilul este conștient de incorectitudinea gestului, recunoaște că a avut un comportament indisciplinat, iar în continuare este hotărît să fie cuminte, efectiv reușește să se comporte corect; negative, apar atunci cînd măsurile pedagogice aplicate de cadrul didactic sînt desconsiderate, prin urmare nu influențează favorabil atitudinea copilului, dimpotrivă, induce spre un comportament opus celui preconizat, indisciplina amplificîndu-se, fiind încurajat în unele cazuri de atitudinea părinților față de ei; ambivalente, formale, cînd are loc o îmbunătățire aparentă a conduitei, datorită unor impulsuri exterioare (din frică pentru părinți, învățători etc.) și nu interiorizarea necesității de a fi realmente disciplinat; greu de definit sau chiar indefinibile — nici o măsură nu perfecționează sau nu previne săvîrșirea actelor de indisciplină.

În această situație apare că, în cazul aplicării sancțiunilor, trebuie să se țină cont de gravitatea abaterii, de abaterile anterioare, de condițiile în care a fost săvîrșită fapta. Îmbinarea exigenței și a fermității cu respectul față de personalitatea elevului, cu încrederea în posibilitățile de îndreptare, de îmbunătățire a comportării, așa cum se specifică în regulamentul școlar, trebuie să devină o caracteristică a fiecărui educator.

# Formarea atitudinii protectoare a elevilor față de mediul înconjurător

Conf. univ. dr. ION DRĂGAN
Prof. DELIA SĂVOIU

**PROCESUL DE FORMARE A UNEI ATITUDINI POZITIVE față de natură este complex și de durată; el „începe cu bunul obicei de a păstra curățenia în clasă și acasă, de a nu călca în picioare iarba, plantele cultivate, florile, de a participa la acțiuni de amenajare a spațiilor verzi, plantații, întreținerea unor culturi forestiere etc.“ [2., p. 22].**

În lumina considerațiilor de mai sus, ne-am propus să stabilim: *a)* Care sînt preocupările profesorilor din școlile municipiului Timișoara față de această problemă și cum se finalizează ele (chestionarul 1) *b)* Care sînt efectele acestor preocupări, pe care elevii le declară (chestionarul 2).

Am utilizat pentru investigare cele două chestionare. Utilizarea acestor instrumente este recomandată de lucrările de specialitate [5, p. 75 și *6* p. 38]. Cu toate acestea, considerăm că utilizarea lor nu ne-a furnizat decît o imagine parțială asupra atitudinii subiecților noștri față de protejarea mediului ambiant, și anume, numai latura sa cognitivă. Investigații ulterioare vor trebui să completeze această imagine cu date despre componenta afectiv-motivațională și despre cea operațională (afectorie).

Am considerat utilă și necesară cunoașterea acestei laturi, deoarece demersul formativ al unei atitudini pozitive trebuie să pornească de la înarmarea elevilor cu o concepție ecologică științifică, pe care să se bazeze formarea deprinderilor de protejare și conservare a mediului.

Au fost chestionați un număr de 32 profesori de științe ale naturii (vezi chestionarul nr. 1) și 162 elevi din învățămîn-

Tabelul nr. 1

REZULTATELE LA CHESTIONARUL NR. 1 (PROFESORI)

| Gradul didactic | Nr. de subiecți | Indica valorificarea | | Acțiuni întreprinse | | Efecte observate | | Propuneri | | Observații |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Exact Detaliat | Vag Neprecis | Adecvate | Neadecvate | Precis indicate | Vagi | La obiect | General | |
| Definitiv | 7 | 3 | 4 | 4 | 3 | 6 | 1 | 2 | 3 | |
| | % | 42,8 | 57,2 | 57,2 | 42,8 | 85,7 | 14,3 | 22,5 | 71,5 | |
| Gradul II | 10 | 9 | 1 | 9 | 1 | 9 | 1 | 6 | 4 | |
| | % | 90, | 10 | 10 | 10 | 90 | 10 | 60 | 40 | |
| Gradul I | 13 | 7 | 6 | 9 | 4 | 7 | 6 | 7 | 3 | La întrebarea nr. 5 nu au răspuns 3 subiecți. |
| | % | 53,7 | 46,3 | 69,2 | 30,8 | 53,7 | 46,3 | 53,7 | 23,7 | |
| Stagiar | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| | % | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | |
| Total | 32 | 20 | 12 | 23 | 9 | 23 | 9 | 16 | 13 | |
| | % | 62,5 | 37,5 | 71,8 | 28,2 | 71,8 | 28,2 | 50 | 40,6 | |

tul gimnazial din cinci școli din zone diferite ale municipiului Timișoara. Am ales școli din mediul urban, fiindcă aici considerăm că se pun mai acut problemele protecției mediului. În tabelul nr .1 prezentăm *rezultatele și interpretarea lor.*

O privire sintetică (exprimată în tabelul nr. 1) asupra modului în care au înțeles profesorii să valorifice conținutul programelor și manualelor de biologie (întrebarea 1 și 2 din chestionar), în vederea formării la elevi a fundamentelor teoretice ale unei atitudini protectoare față de mediul ambiant ne indică existența unui număr (procent) ridicat al acelora care au înțeles și știu ce trebuie făcut în acest sens (62,50%). Din păcate există un procent destul de ridicat (37,50%) de profesori care fac dovada că nu au înțeles ce trebuie făcut în acest sens și de aceea ei indică lucruri neprecise mulțumindu-se să menționeze că „în programă există stipulații în partea introductivă", iar cînd indică din conținutul programei sau al manualelor (capitole, lecții) o fac la modul general: „la lecțiile de igienă", la „anatomie", „la începutul anului, în fiecare clasă" etc.

La întrebarea a treia din chestionar, prin care am vizat cunoașterea unor acțiuni practice pe care le-au întreprins în acest scop, o bună parte din educatorii chestionați (71,80%) au indicat acțiuni adecvate: „am îngrijit plantele de pe parcela experimentală", „am construit și montat căsuțe pentru păsărele", „s-au amenajat zone verzi în jurul blocurilor", „am întreprins acțiuni de ștergerea urmelor de poluare", „s-au întocmit fișe de lucru privind înregistrarea factorilor poluanți din oraș" etc. Se remarcă însă că aceste acțiuni nu au caracter sistematic și că ele se desfășoară după „inspirația" profesorului. Mai îngrijorător este faptul că 28,20% dintre cadrele didactice anchetate nu știu precis ce au de făcut în vederea formării la elevi a unei atitudini protectoare față de mediu și ca atare indică niște acțiuni nespecifice: „am organizat excursii cu elevii", „vizită la C.A.P.", „recomandarea de a îngriji plante și animale" etc.

Efectele observate de profesori în urma acțiunilor întreprinse de ei se află în deplină congruență cu acțiunile: 71,20% indică precis efectele observate (aceste indicații adecvate), iar 28,20% indică vag aceste efecte. Nici propunerile făcute nu ni se par satisfăcătoare, de vreme ce doar 50% din profesorii chestionați formulează idei adecvate în acest scop, restul menținîndu-se în cadrul generalităților: „să se facă excursii", „lămurirea copiilor asupra problemei", „vizite la C.A.P." etc.

## CHESTIONAR nr. 1

NUMELE ȘI PRENUMELE.....
SPECIALITATEA .....
VECHIMEA ÎN ÎNVĂȚĂMÎNT .....
GRADUL DIDACTIC .....
ȘCOALA .....

Vă rugăm să răspundeți **sincer** și **documentat.**

1. Dacă în programele în vigoare există stipulații și recomandări cu privire la formarea la elevi a unei atitudini pozitive față de mediul ambiant? Da. Nu.
   Una? În ce capitol (paragraf)?.....
2. Cum ați valorificat aceste recomandări? În ce lecții? Cum ați procedat?.....
3. Ce ați întreprins pentru ca elevii dv. să traducă în practica vieții cele ce i-ați învățat dv.? Cînd? Cum? .....
4. Ce efecte ați recomandat în ceea ce privește formarea la elevi a unei atitudini (constante) de protejare (îngrijire) a mediului ambiant? (Date concrete).....
5. Ce considerați că ar mai trebui făcut în acest scop? (Propuneri) .....

Vă mulțumim!

Data completării:

Tabelul nr. 2

REZULTATELE LA CHESTIONARUL NR. 2 (ELEVI)

| Clasa Şcoala | Nr. de subiecţi | Răspunsuri | | Explicaţii şi demonstraţii | | | | | Observaţii cine (alţii) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Negative | Afirmative | Teoretice | Practice | | | | |
| | | | | | Profesori | Părinţi | Bunici | Org. pion. | Alţii |
| a VIII-a Şc. gen. 18 | 34 | — | 34 | 34 | 32 | — | 8 | 34 | 2 | la muncă patriotică în jurul blocului în care locuim |
| | % | — | 100 | 100 | 94 | — | 6 | 100 | 6 | |
| a VIII-a Şc. gen. 8 | 23 | — | 23 | 23 | 13 | 3 | — | 23 | — | |
| | % | — | 100 | 100 | 56,5 | 13 | — | 100 | — | |
| VI.-A Şc. gen. 2 | 34 | — | 34 | 34 | 34 | 2 | 2 | 34 | — | |
| | % | — | 100 | 100 | 100 | 6 | 6 | 100 | — | |
| VIII-C Şc.gen.19 | 35 | — | 35 | 35 | 13 | 14 | 4 | 35 | — | |
| | % | — | 100 | 100 | 38 | 40 | 11 | 100 | — | |
| VI-B. Lic.fil.ist. | 36 | — | 36 | 36 | 35 | 10 | 1 | 36 | — | |
| | % | — | 100 | 100 | 97 | 27,7 | 2,7 | 100 | — | |

Rezultatele obţinute prin chestionarul nr. 2 aplicat elevilor, paradoxal, sînt mai bune, deoarece elevii au relatat în proporţie de 100% că li s-a făcut o pregătire teoretică în acest sens, indicînd temele şi lecţiile în cauză cu destulă precizie (vezi tabelul nr. 2).

Din analiza datelor din tabelul nr. 2 rezultă, de asemenea, că şcoala, prin profesori şi organizaţia de pionieri, a desfăşurat acţiuni practice prin care să li se formeze elevilor (pionierilor) deprinderi practice de îngrijire şi protejare a naturii. Şi aici răspunsurile elevilor se caracterizează prin precizie şi exactitate (la obiect). În acest domeniu pare însă să fie deficitară familia, căci numai 27,7% din subiecţi indică părinţii şi doar 2,7% bunicii. Datorită absenţei unui „front comun" al celor doi factori educativi (familia-şcoala) rezultatele concrete nu sînt pe măsura „declaraţiilor" subiecţilor chestionarului nostru.

**Concluzii şi propuneri.** Eşantioanele investigate de noi — în special al elevilor — furnizează date satisfăcătoare cu privire la problema luată în studiu: formarea la elevi a unei atitudini protectoare faţă de mediul ambiant. Cu toate acestea, realităţile noastre nu sînt deplin satisfăcătoare în acest domeniu. Ca atare, sugerăm cîteva soluţii optimizatoare:

1. În programele disciplinelor biologice (şi ale celor aferente: fizică, geografie, chimie) să se facă menţiuni speciale în partea introductivă şi la capitolele şi lecţiile în cauză cu privire la importanţa şi necesitatea instrucţiei şi educaţiei ecologice.

2. Să se organizeze sistematic (pe bază de programă) lucrări practice de îngrijire, prezervare şi protejare a mediului ambiant.

3. Să se introducă la orele de dirigenţie şi în programul activităţilor pionereşti acţiuni speciale, sistematice, de îngrijire şi protejare a naturii.

4. Educaţia ecologică să fie introdusă ca parte componentă a educaţiei multilaterale, nu ca o latură aparte.

5. În cursurile şi manualele de pedagogie şi metodică să se introducă paragrafe speciale despre educaţia ecologică.

## CHESTIONAR nr. 2

NUMELE ŞI PRENUMELE.....
CLASA .....
SEXUL (B.F.) .....
ŞCOALA .....

Vă rugăm să răspundeţi sincer.

1. Dacă vi s-a vorbit la lecţii despre grija pe care trebuie s-o aveţi faţă de mediul înconjurător? Da. Nu.
2. La care lecţii? (Înşiraţi lecţiile la care vi s-a vorbit) .....
3. Ce anume vi s-a spus?.....
4. Dacă aţi avut ocazia să aplicaţi în practică (viaţă) cele ce vi s-a spus? Da. Nu.
   Cînd (cu ce prilej?,).....
   Cum? (În ce mod?).....
5. Ce acţiuni s-au organizat în cadrul pionieriei în acest scop (a protejării mediului înconjurător)
   Enumeraţi cîteva? .....

Vă mulţumim!

Data completării:

## BIBLIOGRAFIE


1. Bernic, Gr. *Protecţia naturii, obiectiv educaţional în munca cu pionierii*, în *Acţiune şi educaţie*. Iaşi, 1977.
2. Bejenaru, P., *Apărarea mediului înconjurător, cerinţă formativă de bază a şcolii*, în „Revista de pedagogie" nr. 1/1981.
3. Drăgan, I., *Atitudinea adolescenţilor faţă de învăţătură şi factorii care o determină*, în „Revista de pedagogie" nr. 2/1981.
4. Gros, F., Jacob, F., Royer, P., *Sciences de la vie*, La Documentation française, Paris, 1979.
5. Popescu-Neveanu, P., *Dicţionar de psihologie*, Bucureşti, E.A. 1978.
6. Sillamy, N., *Dictionaire de la psychologie*, Paris, Larousse, 1965.
7. Scurtu, Elena, *Cîteva mijloace de cunoaştere şi cercetare a mediului ambiant sub aspectul protejării şi îmbunătăţirii lui calitative*, în *Acţiune şi educaţie*. Iaşi, 1977

# Creşterea eficienţei activităţilor de educare materialist-ştiinţifică a elevilor

Prof. ION CODRU
Lic. industrial „Autobuzul", Bucureşti

**În EXPUNEREA la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie a.c. a tovarăşului Nicolae Ceauşescu „Cu privire la stadiul actual al edificării socialismului în ţara noastră, la problemele teoretice, ideologice şi activitatea politică, educativă a partidului", se arată: „În activitatea politică educativă de formare a omului nou, de educare a tineretului, un rol important revine şcolii, învăţămîntului de toate gradele. Începînd de la învăţămîntul preşcolar şi pînă la învăţămîntul universitar, copiii, tinerii, trebuie crescuţi şi educaţi în spiritul dragostei de patrie, al devotamentului faţă de socialism, faţă de partid, în spiritul muncii, înarmîndu-i cu cele mai noi cuceriri ale ştiinţei şi cunoaşterii umane. Şcoala de toate gradele trebuie să formeze un tineret revoluţionar, pasionat, îndrăzneţ, gata de orice sacrificiu pentru interesele patriei, ale socialismului, pentru apărarea independenţei ţării, pentru pace".**

Aceste orientări ne obligă **să ne preocupăm continuu de creşterea eficienţei activităţii de educare materialist-ştiinţifică a elevilor, care constituie o componentă fundamentală a procesului educaţional,** prin reflectarea în lecţii, lucrări de laborator, pregătire tehnico-practică, a noilor cuceriri ale ştiinţei şi tehnicii contemporane, formulînd concluzii cu caracter ştiinţific, filozofic, ateist. Realizarea acestui scop depinde în mare măsură şi de folosirea unor metode active de predare-învăţare, care stimulează interesul pentru cunoaştere: experimentul, demonstraţia, problematizarea, descoperirea, lucrul în grup, studiul de caz etc.

În scopul cunoaşterii mai profunde a atitudinii elevilor faţă de fenomenul religios, precum şi a nivelului de educaţie materialist-ştiinţifică, al convingerilor, cît şi pentru a-i da o orientare mai precisă astfel încît să răspundă cît mai bine nevoilor reale ale acestora, am întreprins unele investigaţii la Liceul industrial „Autobuzul" şi Liceul industrial nr. 35, eşalonate pe mai mulţi ani, în dorinţa de a verifica rezultatele obţinute ca urmare a măsurilor luate.

Pentru culegerea datelor şi formularea concluziilor am folosit sondajul scris şi convorbirile individuale cu elevii, profesorii şi părinţii. Pe parcursul cercetării s-a aplicat un chestionar la 1350 de subiecţi. Analizînd răspunsurile, afirmaţiile şi aprecierile elevilor din cele două trepte de liceu rezultă că marea majoritate şi-au format o concepţie ştiinţifică despre lume şi viaţă. O contribuţie valoroasă au adus-o la aceasta procesul de învăţămînt, activităţile desfăşurate în cadrul fiecărei discipline, cît şi acţiunile extraşcolare. Din investigaţie a reieşit că unii tineri participă ocazional la nunţi, botezuri, înmormîntări cu ceremonial religios, conformîndu-se voinţei părinţilor şi rudelor, dar fără să aibă convingeri religioase. Acest lucru este caracteristic şi pentru cei care merg la „înviere" din motive estetice sau care vizitează biserici şi mănăstiri cu prilejul unor excursii turistice sau participă la sărbătorirea unor zile onomastice.

Dorind să verificăm efectul activităţii de educaţie materialist-ştiinţifică, desfăşurată de-a lungul anilor, în cele două licee, printr-o diversitate de modalităţi şi nu ca o acţiune de campanie, am repetat chestionarul la ambele trepte de liceu. Din analiza comparativă a datelor obţinute rezultă o creştere simţitoare a eficienţei acestei activităţi de formare a concepţiei ştiinţifice despre lume şi viaţă şi educare a elevilor în spiritul idealului comunist.

La treapta a II-a fenomenul religios cunoaşte un regres, devenind chiar inexistent la clasa a XII-a, fapt deosebit de semnificativ pentru calitatea activităţi desfăşurate în scopul educaţiei ateiste, rezultat al complexului de măsuri pe care le-am introdus. Astfel, studiind cu atenţie întrebările elevilor pentru a le lămuri, am hotărît tratarea unei teme, „Religia — formă a conştiinţei sociale", în două ore în loc de o oră cît prevedea programa de învăţămînt. Dar practica a dovedit că, de fapt, au fost necesare trei ore, deoarece în cadrul discuţiilor libere s-au ivit păreri contradictorii, puncte de vedere diferite, proprii, mai ales în legătură cu cauzele persistenţei unor concepţii religioase în conştiinţa oamenilor, iscîndu-se adevărate polemici. Desigur, la astfel de situaţii se ajunge atunci cînd în ore există o atmosferă propice pentru exprimarea deschisă şi curajoasă a părerilor proprii, chiar dacă unele nu sînt corecte. De aceea, mi-am concentrat atenţia asupra orientării dezbaterilor în direcţia clarificărilor, demonstrînd, cu argumente ştiinţifice şi convingătoare, caracterul eronat al unor păreri, bineînţeles cu mult tact şi atenţie.

Alte întrebări care au fost puse, ca, de pildă, „De ce unii oameni mai cred astăzi în existența unor forțe supranaturale"?, „Ce sînt sectele religioase"?, „Care este explicația superstițiilor"? etc. și-au găsit răspunsurile cu prilejul întîlnirilor cu oameni de știință și cultură, în ședințele cercurilor de filozofie și de ateism sau la orele de dirigenție, precum și în referatele întocmite și prezentate de către membrii acestor cercuri la toate clasele.

În afara acestora voi menționa, ca practică curentă, proiecțiile de diapozitive și diafilme pe teme ca: „Oameni de seamă despre știință și religie", „Contribuția inteligenței românești la îmbogățirea patrimoniului cultural al umanității", „Lupta comuniștilor și uteciștilor în perioada ilegalității" etc., precum și orgnizarea unor vizionări colective de filme artistice cu conținut ateist, ca: „Giordano Bruno"; „Procesul maimuțelor" etc. precedate de o scurtă prezentare și urmate apoi de discuții.

Ca îndrumător al propagandiștilor elevi, am considerat că învățămîntul politico-ideologic al U.T.C. poate și trebuie să contribuie în mai mare măsură la educația ateist-științifică a tinerilor, prin dezbaterea unor teme adecvate, diferențiat pe clase, evitînd, bineînțeles, paralelismul cu alte discipline. Astfel, prin consens cu organizațiile U.T.C. de la cele două licee au fost pregătite și s-au ținut dezbateri interesante, la care am participat și eu, axate pe teme stabilite prin consultarea și cu acordul colectivelor de elevi, pe baza unor planuri și bibliografii indicate în prealabil: „Religia ca fenomen social", „Opoziția radicală dintre știință și religie", „Umanism și religie" ș.a.

Cu prilejul diferitelor ședințe cu profesorii, elevii și părinții acestora am prezentat situația fenomenului religios, precum și sarcinile concrete care rezultă în vederea desfășurării unei propagande ateiste eficiente, prin eforturi conjugate și perseverente. În acest scop profesorii au reținut propunerea unor elevi ca la toate obiectele de învățămînt să se insiste și mai mult asupra concluziilor care se desprind din tratarea diferitelor probleme. În acest sens s-au efectuat asistențe la ore de către membri ai biroului de partid și directori, iar concluziile și recomandările au fost înmănunchiate într-un referat intitulat „Contribuția procesului de învățămînt la educația ateist-științifică a elevilor", care a fost prezentat la Liceul industrial „Autobuzul", într-o adunare generală de partid deschisă, prilejuind o dezbatere amplă și utilă.

Această analiză, ca dealtfel întreaga investigație, a relevat că în activitatea de educație materialist-științifică s-a realizat o creștere calitativă. Totuși mai rămîn încă multe de făcut, atît în ceea ce privește conținutul diferitelor obiecte de învățămînt, cît și în munca educativă desfășurată în colaborare cu organizația U.T.C. Astfel, **în predarea fiecărei discipline de învățămînt este necesar să se urmărească nu numai transmiterea unor cunoștințe riguros științifice, completate cu noile date obținute din cercetarea științifică ci și relevarea concluziilor filozofice, ateiste, care se desprind din analiza lor, pe baza corelării intra și interdisciplinare.** Experiența dovedește că informațiile științifice nu se transformă automat în concepție ateistă despre lume. Ele **trebuie integrate în categoriile și tezele filozofiei marxiste de către toți profesorii, indiferent de specialitate.** Este profund eronată și dăunătoare opinia că aceasta reprezintă o îndatorire expresă numai a profesorilor de științe sociale, a activităților de dirigenție sau a acțiunilor extrașcolare. **Considerăm a fi binevenite unele perfecționări ale programelor și manualelor școlare, solicitîndu-se concursul unor filozofi, pentru a reflecta mai bine problematica educației materialist-științifice.**

Procedînd astfel vom reuși să le formăm elevilor convingeri științifice ferme referitoare la materialitatea lumii, la modalitățile de acțiune a oamenilor pe baza cunoașterii legilor obiective ce guvernează natura și societatea, la evoluția societății contemporane, la locul și rolul omului în univers.

Studiile efectuate evidențiază și o altă concluzie importantă, și anume aceea că educația materialist-științifică a elevilor nu trebuie orientată unilateral, doar spre combaterea fenomenului religios, care constituie, evident, un obiectiv programatic fundamental, ci se impune **adoptarea unei strategii corespunzătoare** pe baza analizei ample și profunde a situației concrete din fiecare clasă.

Experiența ne arată că critica religiei se face mai ales din perspectiva gnoseologică și nu se ține seama, în suficientă măsură, de atenția deosebită pe care religia o acordă domeniului axiologic. De aceea, consider că **este necesar să existe o preocupare mai mare pentru sărbătorirea unor momente importante din viața tineretului școlar, bunăoară aniversarea zilei de naștere și a majoratului, pentru care merită să se organizeze un ceremonial solemn, adecvat, pentru a le spori caracterul afectiv și educativ.**

Referitor la mediul social se observă că reprezentările religioase predomină la tinerii care au părinți țărani sau funcționari, scăzînd treptat la cei care se originează din familii de intelectuali și muncitori. De aici rezultă că în activitatea de formare a convingerilor materialiste **este necesar să se țină seama și de mediul social din care provin tinerii.** Educația materialist-științifică se adresează atît intelectului, cît și sensibilității umane și în consecință trebuie să **se realizeze cu mult tact, nuanțat și diferențiat,** ținînd seamade nivelul de cultură și de condițiile de viață ale fiecărui om.

# Metodologia activității de patronare a școlilor

Prof. VASILE POPEANGĂ

**PERFECȚIONAREA PROCESULUI DE PREDARE-ÎNVĂȚARE ca exigență a contemporaneității dobîndește dimensiuni specifice în unitățile școlare. În raport cu profilul instituțional și cu contextul pedagogic și cultural din cadrul său, fiecare instituție școlară dispune în interiorul ei de o anumită cantitate de informație menită să contribuie la optimizarea comportamentelor pedagogice ale educatorilor și la sporirea randamentului intelectual al elevilor.** *Școala este și un cîmp de acțiune continuă, în care informația receptată poate fi utilizată pentru remodelarea comportamentelor pedagogice ale educatorilor și pentru optimizarea procesului de învățare.* **Ca instituție deschisă, școala întreține un variat schimb de informații și de servicii cu celelalte instituții școlare din sistem și cu mediul socio-cultural în care acționează.**

*Una din modalitățile operaționale menite să stimuleze circulația informației dintr-o instituție aparținînd unui subsistem al învățămîntului spre o instituție școlară dintr-un alt subsistem este relația de patronare instituție de învățămînt superior-liceu și liceu-școală generală.*

Obiectivul final al acestei relații este sporirea eficienței învățămîntului. Realizarea acestui obiectiv implică *prezența în cîmpul de acțiune școlară a unui corp de educatori care își perfecționează continuu comportamentele pedagogice în vederea sporirii prestațiilor intelectuale ale elevilor.* Relația pedagogică institut de învățămînt superior-liceu și liceu-școală generală prezintă un caracter de inovație în domeniul perfecționării educatorilor în cîmpul lor de acțiune educativă. Funcționalitatea acestei relații poate fi asigurată respectîndu-se anumite *coordonate metodologice*, determinate de logica finalităților urmărite și de specificul activității de perfecționare. Aceste coordonate metodologice sînt: *1)* perfecționarea pedagogică în funcție de contextul cultural-pedagogic al școlii; *2)* integrarea acțiunilor inițiate de instituția patronatoare în sistemul activității de perfecționare existent în școală; *3)* perfecționarea orientată spre obiective multiple: dezvoltarea atitudinilor și aptitudinilor profesionale, cultivarea disponibilității față de nou și introducerea în practica didactică a unor noi modele de acțiune; *4)* valorificarea funcției organizatoare, structurate pe planul acțiunii educative a informației pedagogice; *5)* remodelarea comportamentelor pedagogice prin mecanisme de comunicare de informații și acțiuni educative deschise; *6)* asigurarea continuității activității de perfecționare a procesului de predare-învățare.

1. *Relația interinstituțională institut de învățămînt superior-liceu sau liceu-școală generală se concretizează în acțiuni desfășurate în aria pedagogică a receptorului. Comportamentul celor doi parteneri este determinat de factori reali din școală, de contextul pedagogic și cultural existent în cadrul ei. Orice acțiune de optimizare a procesului de învățămînt din cadrul școlii pe care o inițiază instituțiile de învățămînt patronatoare trebuie să pornească de la situația reală existentă în unitatea școlară respectivă.* De aceea, considerăm că primul pas care trebuie făcut pe calea sprijinirii unei unități școlare și a perfecționării educatorilor ei este *perceperea corectă a situației existente în cadrul grupului școlar.* O viziune cuprinzătoare a configurației pedagogico-culturale dintr-o unitate școlară se bazează sub raport metodologic pe analiza structurii ei, a funcționalității structurilor, a evoluției procesului de învățămînt și a interdependenței dintre ea și mediul socio-cultural în care acționează[1].

Proiectul care se va elabora pentru perfecționarea activității din școală are ca premisă realitățile constatate. Acum este și primul moment în care cooperarea inter-instituțională devine fructuoasă. Grupul de profesori metodiști care reprezintă instituția de învățămînt superior sau liceul nu va putea să-și formeze o imagine de ansamblu și să detecteze factorii de succes sau insucces din cadrul școlii fără deschiderea conducerii ei, fără informațiile pe care ea le oferă. De asemenea, *e necesară cunoașterea preocupărilor pedagogice și de specialitate ale grupului de educatori ai școlii.* Cu ajutorul lor se poate stabili situația existentă în structurile care contribuie la perfecționarea pedagogică: fondul de mijloace de demonstrare pedagogică, funcțiile bibliotecii, circulația cărții

[1] T. Herseni, *Sociologie*, Editura științifică și enciclopedică, 1982, p. 229.

în școală, preocupările de cercetare științifică ale unor educatori care activează în societățile științifice ale cadrelor didactice, funcționalitatea laboratoarelor, cabinetelor și atelierelor școlare. Un proiect de acțiune realizat în cooperare cu conducerea școlii și ajustat în mod firesc la profilul ei instituțional și la obiectivele ei pedagogice este o construcție rațională care se bucură de la început de adeziunea corpului de educatori.

**2.** Educatorii dintr-o școală sînt beneficiarii mai multor modalități de perfecționare organizate de conducerea ei și de inspectoratele școlare. *Prin noua formă de perfecționare profesională, determinată de investirea universității și a liceului cu funcții în această direcție, crește numărul factorilor care contribuie la perfecționarea pedagogică a educatorilor.* Obiectivul general urmărit prin activitățile de perfecționare a corpului de educatori al unei școli este comun: optimizarea activității lor instructiv-educative ca bază a performanțelor sporite ale elevilor.

Corpul de educatori al școlii constituie un grup uman dinamic, cu preocupări profesionale și pedagogice marcate de personalitatea membrilor săi, cu prestații științifice și culturale diferențiate. Ajustarea comportamentelor membrilor grupului la exigențele manifestate de factorii care intervin în procesul de perfecționare nu se poate realiza în condiții optime dacă factorii respectivi nu realizează o cooperare organică a lor și dacă modalitățile lor de acțiune nu sînt compatibile sau complementare. În momentul cînd în structura activității de perfecționare dintr-o școală apar incompatibilități, contradicții, suprapuneri, pierdere sau schimbare a sensului (act de perfecționare transformat în control) în comportamentele educatorilor apar incertitudini, restructurări, nesiguranță, preferințe sau înstrăinare de unele forme.

**3.** Perfecționarea într-o viziune prospectivă și globală este o exigență a contemporaneității față de școală. Dacă luăm în considerare actul perfecționării în perspectiva viitorului, e necesar să ne gîndim nu numai la aspectele profesionale ale actului, ci și la cele umane, individuale. Ca subiect al actelor pedagogice, educatorul se manifestă în activitate printr-un comportament specific, care are în structura sa factori motivaționali și operaționali[2]. De aceea *este necesar ca activitatea de perfecționare pedagogică să vizeze atît factorii atitudinali, cît și pe cei operaționali care asigură eficiența activității educative.* Dintre atitudinile a căror cultivare poate fi urmărită menționăm disponibilitatea pentru înnoirile metodologice, interesul de cunoaștere a experienței pedagogice a colegilor din alte școli, dorința de schimbare a unor tehnologii didactice, atitudinea de căutare a unor noi modalități de acțiune educativă și responsabilitatea față de randamentul intelectual al elevilor.

[2] *Probleme fundamentale ale psihologiei*. Editura Academiei R.S. România, 1980, p. 196.

Referindu-mă la experiența acumulată în cadrul unui liceu pedagogic, notez valoarea pe care o prezintă pentru cultivarea unui repertoriu amplu de atitudini cognitiv-afective următoarele modalități de acțiune: dezvoltarea în cadrul școlii a unui mediu cultural elevat, stimularea preocupărilor creatoare ale educatorilor, transferul interșcolar de informații și căutarea de posibilități de comunicare orală și scrisă a concluziilor educative la care grupul didactic a ajuns în activitatea sa. Evaluînd critic relațiile pe care le-am avut timp de peste două decenii cu pedagogi de diferite vîrste și formații profesionale, am ajuns la concluzia că *educatorii angajați în cadrul școlii într-o activitate creatoare — metodică, literară, istorică, științifică de specialitate, culturală, artistică* etc. *— au manifestat în cel mai înalt grad atitudini pozitive și receptivitate pedagogică în activitatea lor.* În schimb, educatorii care nu au reușit să convertească sau să coordoneze rațional cu activitatea lor școlară pasiunile extraprofesionale sau pe cele cu un coeficient valoric mai redus — pasiuni ca vînătoarea, pescuitul, călătoriile, vizionarea abuzivă a filmelor și programelor TV etc. au desfășurat o activitate marginală în cadrul grupului pedagogic. Deși în activitatea profesională se constată o împletire a atitudinilor și aptitudinilor, acțiunile de perfecționare se vor desfășura fără apariția unor situații conflictuale cu spiritul rutinar, dacă inițial se va pune accentul pe *formarea unor atitudini cu resurse active: dorința de schimbare și de introducere a unor procedee noi, interesul de realizare profesională și de promovare în cadrul ei, demnitatea personală și cea de grup.* Aceste atitudini generează comportamentele pedagogice de căutare metodică și de activizare a grupurilor didactice.

*Universitatea și liceul dispun în raporturile cu instituțiile pe care le patronează de o deschidere evidentă a cadrelor din școlile patronate.* Reprezentanții inspectoratelor școlare nu întîlnesc această deschidere fecundă. Aceste diferențe atitudinale sînt determinate de factori de natură psihologică dependenți de natura relațiilor. Pe cînd relațiile unui grup școlar cu profesorii liceului sau ai universității care patronează instituția lor sînt marcate de notele de transfer de informații și de constructivism pedagogic, cele cu organele de control au ca semn distinctiv actul evaluării, care pune pe fiecare învățător și profesor în situația de a fi mai circumspect și de a elimina din activitatea sa factorii de risc ce pot apărea în încercări și căutări metodologice.

**4.** Activitatea de perfecționare se desfășoară într-un context particular determinat de performanțele intelectuale ale elevilor, structura metodică a lecțiilor, problematica pedagogică dezbătută în școală, circulația informației științifice, receptivitatea față de noile căutări și încercări metodice.

Praxisul educativ poartă pecetea orizontului pedagogic al grupului de educatori. *Relația informare-context educativ va contribui la perfecționarea grupului de educatori ai școlii dacă vor fi valorificate potențele informației de restructurare metodică a lecțiilor, de reelaborare a proiectelor de tehnologie a instruirii și de reorganizare a activității metodice din școală.* Dacă informația difuzată în școală împinge pe educatori la acțiune pedagogică ea este funcțională pe planul restructurării activității metodice și a comportamentelor în lecții. Cuplarea *informației cu modele* de acțiune devine și mai stimulativă, întrucît demonstrarea unui nou mod de acțiune este argumentul decisiv pentru adoptarea și introducerea în practica pedagogică a unor noi procedee didactice. Organizarea difuzării informației în școală se poate face într-o viziune enciclopedică pentru lărgirea orizontului de cunoaștere al grupului de educatori sau într-o viziune structurantă a praxisului pedagogic, în sensul selecționării unor informații noi sau insuficient cunoscute menite să structureze mai rațional și mai eficient activitatea educativă. Este vorba de informația structurală, „care apelează mai mult la funcția sa organizatoare"[3]. Desigur, în actul perfecționării profesionale, informația structurantă trebuie să fie predominantă.

Practica didactică ne oferă numeroase exemple de restructurări metodice care sînt edificatoare pentru a releva rolul structurant, organizatoric, al informației pedagogice. Asemenea mutații au fost înregistrate și în domeniul reelaborării conceptului de metode active, înțelese ca metode care stimulează gîndirea elevului și „favorizează dezvoltarea unui constructivism operatoriu"[4]. Pot fi amintite și informațiile despre mijloacele audio-vizuale, utilizarea proiectelor de tehnologie didactică, învățarea prin acțiune etc. Pînă a ajunge la starea de certitudine asupra valorii educative a *unei metode*, în cîmpul educativ pot apărea discuții și incertitudini. Ele sînt firești, fiindcă orice încercare sau element metodic nou prezintă condiții de risc pe care educatorii doresc să le prevină sau să le elimine. În asemenea situații de incertitudine privind rezultatele încercărilor metodice, *instituția patronatoare joacă un rol important de susținere a activității prin comunicarea de noi informații care să întărească factorul competență pedagogică și să micșoreze incertitudinile și riscurile*[5].

**5.** Perfecționarea profesională a educatorilor, ca proces organizat cu caracter continuu, implică *acțiuni variate de informare pedagogică și de specialitate, precum și acțiuni de optimizare a comportamentelor educative.* Între cele două acte — informare și acțiune de remodelare a comportamentului pedagogic — există o corelație. Ele nu se pot izola. Modificarea comportamentului pedagogic, obiectiv spre care tinde orice act autentic de perfecționare, implică pe lîngă informații și perceperea unor noi modele de acțiune educativă. Lecțiile deschise în cabinete, laboratoare, săli de clasă; activitățile deschise din cercuri și ateliere școlare sînt pentru educatorii care participă la un model de acțiune pedagogică. Interpretarea modalităților de acțiune va pune în discuție valoarea pedagogică și eficiența educativă a structurii metodice a lecției și a dimensiunilor ei informaționale și axiologice. Se știe că în aceste dezbateri prevalează opinia autorității științifice, a persoanei care posedă competență pedagogică recunoscută, a specialistului în materia respectivă. *Comit o eroare cadrele de control ale inspectoratelor sau directorii de școli care încearcă să subordoneze autoritatea științifică celei administrative cu care ei sînt învestiți temporar.*

**6.** *Perfecționarea pedagogică nu e un scop în sine, ci un mijloc de ameliorare continuă a procesului de învățămînt*[6]. Caracterul continuu, permanent al procesului de perfecționare a educatorilor e determinat de dezvoltarea accelerată a științei și de impactul pe care tehnologia îl are asupra mijloacelor de învățămînt. Pe cînd celelalte modalități de perfecționare utilizate în școală au un caracter periodic în timpul unui an școlar, *perfecționarea prin relația instituție de învățămînt superior-liceu și liceu-școală generală poate dobîndi caracter continuu în cîmpul școlii receptoare.* Continuitatea activității se asigură printr-o gamă largă de acțiuni cum sînt: comentarea unor lucrări de specialitate, dezbaterea unor probleme actuale din domeniul pedagogiei sau al disciplinelor din planul de învățămînt, inițierea unor cercetări metodice, căutări experimentale pornite de la comentarea lecțiilor deschise, reuniuni științifice etc.

Relația de patronare învățămînt superior-liceu și liceu-școală generală posedă resurse psihosociale care pot fi valorificate pentru perfecționarea activității școlare în ansamblul său. Acțiunile inițiate de instituțiile care patronează pot fi integrate organic în structura activităților desfășurate de unitățile patronate. *Fiecărui participant la această relație i se cere însă să-și ajusteze reciproc comportamentele, să coopereze statornic și să nu considere acțiunile determinate de această relație de perfecționare pedagogică drept acte de decor sau marginale, ci modalități operaționale de întărire continuă a rolului educativ al școlii.*

---

[3] P. Caravia, *O paradigmă comunicațională a vieții sociale și interdisciplinaritatea*, în vol. „Interdisciplinaritatea în știința contemporană", E.P., 1980, p. 256.

[4] I. Cerghit, *Metode de învățămînt*, E.D.P., ed. a II-a, 1980, p. 73.

[5] M. Beliș, *Bioingineria sistemelor adaptative și instruibile*, Editura științifică și enciclopedică, 1981, p. 171.

[6] R. Toraille, G. Villars, G. Erhard, *Psycho-pédagogie pratique*, Istra, 1973, p. 187.

# Contribuția științelor sociale la formarea și dezvoltarea conștiinței patriotice, revoluționare a tineretului

Prof. dr. PETRU PÂNZARU

ȘCOALĂ are — după cum se știe — un rol esențial în instruirea și educarea multilaterală a generațiilor succesive de tineri. Dar acest rol nu poate fi împlinit la nivelul calitativ cerut de etapa actuală a construcției socialiste, de sarcinile complexe stabilite de conducerea partidului, fără *o strategie a acțiunii educaționale*, fără *o atitudine activă, novatoare din partea slujitorilor școlii*. În acest sens, de o inestimabilă valoare teoretică și practică sînt orientările date de secretarul general al partidului la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie 1982: *„Să facem ca întregul nostru tineret să-și însușească cele mai noi cuceriri ale științei și cunoașterii umane... Școala de toate gradele trebuie să formeze un tineret revoluționar, pasionat, îndrăzneț, gata de orice sacrificiu pentru interesele patriei, ale socialismului, pentru apărarea independenței țării, pentru pace"*[1].

Desigur, sarcinile școlii în strategia educațională a tineretului sînt multiple și complexe. Dar, între acestea există anumite obiective-cheie, prioritare, a căror realizare condiționează atingerea tuturor celorlalte obiective ale muncii instructiv-educative. Este vorba de *formarea conștiinței patriotice, revoluționare*, care constituie *fundamentul* întregului edificiu al conștiinței socialiste a tineretului, *imboldul principal, motivația de bază* pentru însușirea și îmbogățirea cunoștințelor științifice și culturale, pentru însușirea deprinderilor de muncă productivă. Dragostea față de patria socialistă, dorința fierbinte de a o sluji cu competență și pasiune generează la tineri voința și energia necesare pentru a învăța și munci, pentru a-și lărgi orizontul de cunoaștere științifică și de cultură generală.

Științele sociale — istoria, filozofia materialist-dialectică și istorică, socialismul științific, economia politică, limba și literatura română — au de adus, alături de celelalte obiecte, o contribuție majoră la formarea și dezvoltarea conștiinței patriotice, socialiste, revoluționare a tinerelor generații.

Nucleul conștiinței umane este constituit din *cunoștințe și sentimente*. Rolul științelor — regăsite în școală sub forma obiectelor de învățămînt, organizate și eșalonate după legi psihopedagogice — constă în a oferi *sisteme de cunoștințe* a căror cumulare permite formarea unei imagini raționale despre fenomenele naturii și procesele sociale, cristalizarea unei viziuni și concepții despre lume și viață, despre rațiunea și sensul existenței umane. Dar, la orice obiect — și cu atît mai mult la disciplinele de științe sociale — cunoștințele nu sînt doar *informații* neutre, reci, ci sînt și *valori*, conțin și solicită opțiuni, aderență, participare. Cu alte cuvinte, cunoștințele științifice în genere, cele de științe social-umaniste în special, au nu numai o funcție instructiv-informativă, *ci și una formativă, educativă*. Cunoștințelor obiective li se asigură, firesc și necesar, sentimentele. *Sensul muncii educative depuse cu pricepere și pasiune de cadrul didactic rezidă tocmai în a obține împletirea armonioasă a cunoștințelor științifice cu criterii de valoare și căldura sentimentelor umane.*

*Coloana vertebrală a educației, a conștiinței patriotice, revoluționare o constituie cunoașterea temeinică a istoriei, limbii și literaturii române, cultivarea celui mai adînc sentiment de dragoste și respect față de aceste valori. „Nu se poate vorbi de educație politică, de cultură revoluționară fără cunoașterea limbii, a literaturii, a istoriei glorioase a poporului nostru"* — spunea tovarășul Nicolae Ceaușescu la încheierea celui de-al II-lea Congres al educației politice și culturii socialiste din iunie 1982.

Misiunea școlii, a *tuturor* slujitorilor ei — deci nu numai a profesorilor de istorie,

[1] Nicolae Ceaușescu, *Expunere cu privire la stadiul actual al edificării socialismului în țara noastră, la problemele teoretice, ideologice și activitatea politică, educativă a partidului"*, Ed. politică, 1982, p. 65—66.

limbă și literatură română — constă în a învăța pe elevi limba națională în toată bogăția și frumusețea ei, de a-i determina să o respecte folosind-o corect, de a le stimula lecturile literare și științifice — izvor principal de cunoaștere și îndrăgire a limbii române. O gîndire corectă e direct condiționată de o cunoaștere și mînuire corectă a limbii, avînd în vedere unitatea dintre limbă, cuvînt și gîndire, conștiință. Bogăția limbii cunoscute semnifică bogăția cunoașterii, capacitatea de gîndire și acțiune. „*Limba* — scria Ion Heliade Rădulescu — *este mijlocul prin care ne arătăm ideile și cugetările noastre; acela ce cunoaște și știe mai multe lucruri, a aceluia limbă este și mai bogată și mai plăcută...*".

Vom mai da doar un exemplu, extrem de semnificativ: „*Să păstrezi limba și s-o ferești de stricăciune și, mai cu seamă, să înveți pe alții cum s-o păstreze și cum s-o apere este o acțiune educativă, de importanță națională*" — scria Al. Philippide.

Limba înlesnește accesul la toate sferele cunoașterii și ale vieții sociale, făcînd legătura spirituală cu înaintașii, cu valorile create de ei, asigurînd proiectarea și realizarea unui viitor mai bun. Căci, cum inspirat spunea Marin Preda „*Limba e cea mai puternică legătură a unui neam. Ea e sufletul neamului, e firea și ființa lui*".

Ființa, sufletul și firea neamului nostru românesc s-au plămădit în decursul unei milenare și zbuciumate istorii, pe care tineretul de azi trebuie s-o cunoască în ceea ce are esențial, pentru a-și consolida sentimentul puternic al apartenenței la o patrie și al datoriei de a o sluji cu toate forțele. Cade în sarcina istoriei și a profesorilor de istorie de a da elevilor aceste cunoștințe de istorie națională și de a le forma acest sentiment nobil al mîndriei naționale, al patriotismului socialist. Așa cum sublinia din nou, recent, și cu toată claritatea, tovarășul Nicolae Ceaușescu: „*Stabilirea locului în istorie, a originii și continuității în bazinul carpato-dunărean ale poporului român constituie fundamentul oricărei activități ideologice, teoretice și politico-educative. Nu se poate vorbi de educație patriotică, socialistă fără cunoașterea și cinstirea trecutului, a muncii și luptei înaintașilor noștri. Avem un trecut glorios, care reprezintă cea mai prețioasă moștenire a poporului nostru. Avem datoria să ridicăm pe o treaptă nouă și să îmbogățim cu noi cuceriri materiale și spirituale această prețioasă moștenire, să ridicăm pe noi culmi de civilizație poporul, națiunea noastră socialistă*"[2]. Iată o apreciere cu caracter programatic care trebuie să călăuzească activitatea de zi cu zi nu numai a profesorilor de istorie, ci și a tuturor celorlalți dascăli, deoarece la toate disciplinele există tradiții și contribuții românești remarcabile ce se cer cunoscute și prețuite de tînăra generație, pentru a fi continuate și îmbogățite în epoca socialistă a istoriei noastre naționale. De asemenea, trebuie urmate precizările secretarului general al partidului cu privire la caracterul unic și unitar al istoriei patriei noastre, al istoriei poporului și partidului nostru: „*Poporul nostru are o singură istorie, iar activitatea Partidului Comunist Român, ca și a altor partide în diferite perioade, constituie o parte inseparabilă a istoriei patriei*"[3].

*Educarea patriotică și revoluționară a tineretului școlar este condiționată de caracterul viu, bogat, convingător și atractiv al predării celorlalte științe sociale — socialismul științific, materialismul dialectic și istoric, economia politică, cunoștințe economice cunoștințe social-politice.* Fiecare dintre aceste discipline oferă cunoștințe specifice de mare valoare informativă și formativă, care se cer asimilate în spiritul rigorii științifice și al legăturii cu practica vieții sociale naționale și internaționale contemporane. Totodată ele au *o misiune comună:* aceea de *a pune pe prim plan rolul decisiv al muncii și al omului muncii, cu temeinică pregătire profesională și înaltă conștiință politică, în opera de construire a societății socialiste multilateral dezvoltate.*

Se știe că partidul nostru pune un accent deosebit pe dezvoltarea forțelor de producție și perfecționarea relațiilor de producție socialiste, condiție esențială pentru realizarea obiectivelor societății socialiste multilateral dezvoltate. Tratînd asemenea probleme (categorii) la economia politică a socialismului, profesorul are ocazia să accentueze ideea că în concepția marxistă *principala forță de producție sînt oamenii, competența lor profesională, relațiile de colaborare și întrajutorare tovărășească, spiritul de ordine, disciplină, responsabilitate.* La rîndul lor relațiile de producție sînt, în fapt, relații între oamenii vii, iar perfecționarea acestora presupune perfecționarea oamenilor, ridicarea nivelului lor de conștiință socialistă, patriotică, revoluționară.

„Să nu-l uităm pe om!" — acesta pare a fi principalul precept teoretico-metodologic ce trebuie să-l călăuzească pe profesor în munca sa instructiv-educativă. Ridicarea nivelului de cunoaștere, de conștiință și de angajare civică a tineretului cere perseverență, pricepere și pasiune pedagogică. Profesorii de științe sociale, împreună cu cadrele didactice de la *toate* celelalte specialități vor avea succes și satisfacție în munca lor dacă se vor călăuzi consecvent după următoarea apreciere programatică a tovarășului Nicolae Ceaușescu: „*Pînă la urmă, omul este forța hotărîtoare a tuturor transformărilor revoluționare din societate, din lume. Omului trebuie să-i acordăm deci toată atenția transformării lui. Trebuie să asigurăm crearea omului de tip nou, revoluționar combativ, ferm, care să asigure făurirea noii orînduiri sociale*"[4].

[2] Nicolae Ceaușescu, *Lucrarea citată*, p. 15.

[3] *Op. cit.* p. 62.

[4] Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. II, p. 369.

# Dăscăliţa din Bilca

*STRĂBAT ÎN GRABĂ drumul spre comuna Bilca — aflată la 17 km. de Rădăuţi — cunoscută prin tradiţiile în muncă şi activităţi culturale. Şoseaua asfaltată, este străjuită de o parte şi alta de pomi şi de flori, în toate culorile, ca şi de case ce se impun prin buna întreţinere şi bunul gust al arhitecturii, dovada hărniciei localnicilor. Pe aici, fiecare gospodărie îşi are grădina ei, cu orînduite parcele de zarzavaturi şi legume. Aproape fiecare gospodărie îşi are ograda plină cu animale mari şi mici — păsări, vaci, porci, oi.*

*Frumosul din natură se dăruie cu generozitate, aşa precum oamenii şi cîntecul, jocul şi portul lor, graiul şi amabilitatea celor de pe aceste meleaguri.*

*În urmă cu trei decenii cu totul altfel arăta satul, ne spune învăţătoarea DESPINA CÎRDEI. Pe atunci, la noi, în Bilca, nu aveam şosea asfaltată, nici cămin cultural, nici case atît de multe şi frumoase... Toată lumea se îndeletnicea cu agricultura. Se trăia greu, deşi se muncea din plin...!....*

*Cum se explică bunăstarea oamenilor de aici? De unde izvorăşte această bunăstare? Ei bine, răspunsul nu e greu de dat: munca stă la baza tuturor împlinirilor de azi. Şi cred că acestea nu sînt deloc puţine, adaugă interlocutoarea noastră. La aceste realizări — pe plan local — a contribuit şi dăscăliţa satului, Despina Cîrdei, născută aici în comuna Bilca, şi munceşte aici de 30 de ani.*

*Stăm de vorbă la fereastra clasei. Din cînd în cînd îşi aruncă privirea în afară, ar vrea să-şi vadă elevii cum se joacă, ce fac în recreaţie, cum se zbenguie în soarele arzător al amiezii de iunie. Crîmpeiele de amintiri se prind încet-încet într-un tot. Era elevă la Liceul pedagogic din Gura Humorului cînd fosta ei învăţătoare, Iliuţ, care făcuse arta dramatică, a descoperit că poate fi distribuită în diferite roluri din piese, de aceea a folosit-o ori de cîte ori era nevoie. Apoi, profesorul de muzică, Dragoş Lucan, a constatat că are voce şi în ultima clasă de liceu, ea a organizat un cor pe două voci, prezentat în cadrul unei serbări. Truda nu i-a fost zadarnică. Aplauzele prelungite au încurajat-o şi, după absolvirea şcolii, fetiţa cu codiţe s-a întors în satul natal ca învăţătoare, începînd munca pe care de copil a îndrăgit-o. Era în anii aceia cînd partidul aşeza temelii de nădejde vieţii noi. La şcoală îi învăţa pe copii abecedarul, aritmetica, citirea, dragostea de muncă, de ţară şi de partid, iar acasă, în acelaşi spirit, o creştea şi educa pe fiica ei Alina, azi educatoare la grădiniţa din Bilca.*

Dăscăliţa Despina Cîrdei în mijlocul celei mai bune serii de elevi din cariera ei.

*Timpul liber şi l-a dedicat activităţii culturale din sat, cu dorinţa de a continua tradiţia culturală a trecutului şi de a o îmbogăţi. În acest scop, învăţătoarea Despina Cîrdei a adunat în jurul ei un colectiv de femei cu care a început o susţinută activitate etnografică. În felul acesta a luat fiinţă formaţia de dansuri din Bilca. Autenticitatea şi vitalitatea valorilor spirituale au fost şi sînt întreţinute de învăţătoarea Despina Cîrdei, ajutată de soţul ei, învăţătorul Constantin Cîrdei, care, timp de 20 de ani, ca director de cămin cultural a încurajat-o, a fost alături de ea. Cu formaţia ei de cîntece şi dansuri populare a obţinut succese remarcabile în ţară şi peste hotare, deoarece prin tematica pe care o abordează valorifică ceea ce este autentic, sincer şi, mai ales, „pe cale de uitare", asigurînd transmiterea din generaţie în generaţie a dansurilor populare: Bătrînească, Nuntă ca la Bilca, Polobocul, Jocul Zestrei etc.*

*În activitatea dăscăliţei Despina Cîrdei se vede ataşamentul ei faţă de valorile artistice ale satului prin tot ceea ce a făcut şi face.*

*Munca neobosită a învăţătoarei pentru educarea tinerelor vlăstare a fost încununată de numeroase succese, ea dînd, an de an, promoţii bine pregătite, rezultate, pentru care a fost cinstită cu „Medalia muncii".*

*Pasiunea învăţătoarei pentru descoperirea unor noi comori etnografice şi coregrafice care au rezistat secolelor continuă, fapt ce-i aduce satisfacţii deosebite. Autenticitatea şi vitalitatea valorilor spirituale aduse în scenă de formaţia condusă de ea fac să se bucure de succese şi programele artistice să fie urmărite de toţi iubitorii de frumos ai creaţiilor noastre folclorice. În activitatea sa Despina Cîrdei a trăit satisfacţia primirii, cu grupul condus de ea, a premiului I pentru participarea la etapa finală a concursului formaţiilor teatrale şi muzical-coregrafice de amatori de la oraşe şi sate, organizat de Consiliul Culturii şi Educaţiei Socialiste, Consiliul Central al U.G.S.R., Consiliul Superior al armatei şi UCECOM în cinstea celei de-a XXX-a aniversări a eliberării patriei de sub jugul fascist, a premiului I la Concursul de instructori artistici-coregrafi în cadrul etapei judeţene a Festivalului naţional „Cîntarea României" din 1977, diploma „Cîntarea României" pentru succese deosebite obţinute în munca cultural-educativă şi artistică de masă desfăşurată în cadrul Festivalului naţional al educaţiei şi culturii socialiste 1979—1981. Acestea sînt doar cîteva din distincţiile conferite dăscăliţei şi instructoarei Despina Cîrdei, ca o răsplată a pasiunii şi valorii activităţii sale.*

**SILVIA DIMA**

**EMIL PĂUN, DAN POTOLEA, LAZĂR VLĂSCEANU**

*La théorie et la pratique de l'enseignement confrontées avec la perspective de nouvelles exigences sociales*

En se fondant sur les principes et les orientations formulées dans *L'exposé du président Nicolae Ceaușescu sur l'état actuel de l'édification du socialisme dans notre pays, sur les problèmes théoretiques, ideologiques et sur l'activité politique et éducative du parti, les auteurs font l'analyse de* quelques aspects du processus instructiv et éducatif dans les écoles et de la recherche pédagogique. On donne une attention particulière aux moyens qu'on utilise pour la stimulation de l'activité d'éducation politique et ideologique, morale et politique des écoliers, et aussi quelques modalités de faire connaître quelles sont les performances d'apprentissage des élèves.-

À la fin, on présente un schema des objectifs de la recherche pédagogique considerée comme priorité en rapport avec les demandes actuelles avec lesquelles l'enseignement se confronte.

**DOBRIȚA ȚIGĂRAN**

*The time budged of the teaching staff*

On the basis of investigations carried out in some districts, on a sample represented by subjects, the author comes to the conclusion that the decisional factors should pay more and more attention to the time budget of the teaching staff—an imperative of achieving a high quality education.

**N. CERCHEZ, A. ÎNSURĂȚELU**

*La base d'instruction pratique des écoles rurales de 10 ans*

L'enseignement agro-industriel du premier niveau du lycée dispose de toutes les conditions du point de vue de l'organisation pour assurer la formation des capacités effectives d'integration dans la production des jeunes qui finissent l'école, en se fondant sur la technique la plus avancée pour developper leurs disponibilités affectives en raport avec le travail dans le domaine de l'agriculture. Les auteurs considèrent qu'on valorifie toutes ces conditions dans chaque école agricole de 10 ans, si on comprend la signification multiple de la formation agro-industrielle: d'asurer les bases d'un métier, d'élever systematiquement le niveau de qualification de la force de travail dans l'agriculture, d'élever le role de l'école agricole par une contribution courente au developpement de l'économie nationale.

**МИРЧА ВЛЭДУЦ**

**Техническая, технологическая и практическая подготовка учеников**

С новой точки зрения, интеграции образования с исследованием и продукцией, требуется новый образец урока, концентрирующего три функции в органическом единстве — инструкция, исследование, производство. Старые модели сохраняли дихотомию между теорией и практикой, между обучением и трудом, между образованием и продукцией, инструкцией и исследованием, инструкцией и воспитанием. Представляя новую модель, автор утверждает, что он выражает деиствительность современной науки, являщейся теорией и практикой, одновременно, важной областью социальной практики. Школа наших дней является не только фактором культуры и цивилизации, а и школой науки и техники, школой социальной практики, продукции.

BIBLIOTECA ASTRA SIBIU

Tiparul executat sub com. nr. 21 486 Combinatul poligrafic „Casa Scînteii" Lei 6

# Sommaire–Contents–Содержание 8/1982

**Emil Păun, Dan Potolea, Lazăr Vlăsceanu:** La théorie et la pratique de l'enseignement confrontées avec la perspective de nouvelles exigences sociales ● **Dobrița Țigăran:** Le budget du temps du personel didactique ● **Valeria Macsiniuc:** La perfectionnement de l'enseignement de la pédagogie en perspective opérationnele ● **Alexandru Popescu-Mihăiești:** Systèmes d'enseignement – apprentisage – concepts, variantes, applications ● **Minodora Selagea, Sabin Selagea:** La note dans le cahier de notes des élèves, entre nouveaux desiderats et la inertie traditionnelle ● **Iuliana Manîu, Doina Rancea:** Plaidoirie pour un eseignement assisté par le calculatenr ● **Raluca Cotruță, Corneliu Cotruță:** La triade enseignant – information – élève dans la perspective de la théorie de graphs – une méthodologie de l'élaboration des pointes d'un graph ● **Teodora Huianu:** Le renforcement du caractère interdisciplinaire de l'enseignement de la gèographie dans l'école ● **Mihai Nebunu:** L'excursion litteraire-culturelle entre divertisment spirituel et eficience pédagogique ● **Mihai Matei:** L'école du village prépare les fils pour le village ● **Nicolae Cerchez, A. Însurățelu:** La base d'instruction pratique agro-industrielle de l'école rurale de 10 ans et les implications dans la formation profesionnelle agricole ● **Mircea Vlăduț:** L'enseignement technique, technologique et pratique des élèves ● **Pantelimon Ilie, Constantin Irimia:** L'enseignement pratique – objectif important de l'éducation des écoliers par et pour le travail ● **Nicolae Banu, Nicolae Efrim:** Modalités de préparer les élèves pour les métiers de zootechnicien, mécanicien et vétérinaire ● **Ion Patriche:** La méthodologie de l'enseignement – apprentissage des disciplines techniques dans l'enseignement de soir ● **Maria-Dorina Pașca:** Le motif de la paix dans la création des membres du cercle de littérature „Les Bourgeons" ● **Aurelia Coașan, Eugenia Ghiț:** La discipline scolaire ● **Ion Drăgan, Delia Săvoiu:** La formation de l'attitude protectrice aux élèves envers l'environnement ● **I. Codru:** La croissance de l'efficience des activités d'éducation matérialiste-scientifique des élèves ● **Vasile Popeangă:** La méthodologie de l'activité de patronner les écoles ● **Petre Pînzaru:** La contribution des sciences sociales à la formation et le développement de la conscience patriotique, révolutionnaire de la jeunesse ● **Silvia Dima:** La maîtresse d'école de Bilca ●Livres – Idées.

---

**Emil Păun, Dan Potolea, Lazăr Vlăsceanu:** The theory and practice of education confronted with the perspective of new social exigences ● **Dobrița Țigăran:** The time budget of the teaching staff ● **Valeria Macsiniuc:** Turning to the best the teaching of pedagogy in operational perspective ● **Alexandru Popescu-Mihăești:** Systems of teaching-learning – concepts, variants, use ● **Minodora Selagea, Sabin Selagea:** The mark, between new desiderata and traditional inertia ● **Iuliana Manu, Doina Rancea:** Pleading for a system of education assisted by calculator ● **Raluca Cotruță, Corneliu Cotruță:** The triad teacher – information – pupil in the perspective of the graphs theory – a methodology of elaborating graph top ● **Teodora Huianu:** The streanghtening og the pluridisciplinary character of teaching geography in school● **Mihai Nebunu:** The literary-cultural trip between an intelectual amusament and pedagogical efficiency ● **Mihai Matei:** The school village trains its for the village ● **Nicolae Cerchez, A. Însurățelu:** The basis of agro-industrial practical activity of the 10 years' rural school and its implications for the agricultural vocational education ● **Mircea Vlăduț:** The technical, technological and practical training for pupils ●**Pantelimon Ilie, Constantin Irimia:** The practical activity – an important objective of educating pupils by and for work ● **Nicolae Banu, Nicolea Efrim:** Modalities of training the school youth for the trades of zootehnicien, machine operator and veterinary surgeon ● **Ion Patriche:** The methodology of teachning – learning technical subject-matters in the evening school● **Maria-Dorina Pașca:** The peace motif in the creation of „The Buds" literary circle membres ● **Aurelia Coașan, Eugenia Ghiț:** The school discipline ● **Ion Drăgan, Delia Săvoiu:** Training a protective attitude to the school youth towards environment ● **Ion Codru:** The increace in the efficiency of school children's materialistic-scientific educational activity ● **Vasile Popeangă:** The methodology of school sponsoring activity ● **Petre Pînzaru:** The contribution of the social sciences to the training and developing a patriotic, revolutionary consciousness to the youth ● **Silvia Dima:** The schoolmarm in Bilca ● Books – Ideas.

---

Е. Пэун, Д. Потоля, Л. Влэсчану, Теория и практика воспитания по отношению с перспективой новых социальных требований ● Д. Цигэран, Бюджет времени дидактических кадров ● В. Максиниюк, Оптимизация преподавания педагогики в операционной перспективе ● А. Попеску-Михэешть, Системы преподавания-обучения-концепты, варианты, применения ● М. и И. Селаджа, Отметка между новыми требованиями и традиционными инерциями ● И. Маниу, Д. Ранча, Выступление в пользу образования способом калькулятора ● Р. и К. Котруцэ, Триада преподаватель-информация-ученик в перспективе теории графов – методология выработки вершин графа ● Т. Хуяну, Укрепление междисциплинного характера преподавания географии в школе ● М. Небуну, Литературно-культурная экскурзия между духовной забавой и педагогической эффективностью ● М. Матей, Сельская школа подготовляет сыновей для села ● Н. Черкез, А. Ынсурэцелу, Основа агроиндустриальной практической инструкции сельской десятилетней школы и импликации в сельскоховяйственной подготовке ● М. Влэдуц, Техническая, технологическая и практическая подготовка учеников ● П. Илие, К. Иримия, Практическая инструкция-важная цель трудового воспитания учеников ● Н. Бану, Н. Ефрим, Способы подготовки учеников как зоотехники, механизаторы и ветеринары ● И. Патрике, Методология преподавания-обучения технических предметов на вечернем отделении ● М. Пашка, Мотив мира в литературной творчестве кружка «Почки» ● А. Коашан, Е. Гиц, Школьная дисциплина ● И. Дрэган, Л. Сэвою, Формирование защитительного поведения учеников и окружающей среде ● И. Кодру, Рост эффективности деятельностей по научному-материалистическому воспитанию учеников ● В. Попянгэ, Методология попечительской деятельности школ ● П. Пынзару, Содействие общественных наук в формирование и развитие патриотическо-революционного сознания молодежи ● С. Дима, Учительница из Билка ● Книги-идеи.

# revista de PEDAGOGIE

9
septembrie 1982
anul XXXI

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

*DIN CUPRINS:*

● *Cuvîntarea tovarășului Nicolae Ceaușescu la marea adunare populară consacrată deschiderii anului de învățămînt 1982-1983.*

● *Personalitatea pedagogică și aptitudinile didactice.*

● *Valorificarea experienței înaintate din școli-sursă inepuizabilă de progres în procesul de învățămînt.*

● *Formarea de deprinderi alimentare corecte la copii și tineri.*

● *Învățămîntul primar și cel gimnazinl la interferența obligațiilor și răspunderilor comune.*

revista de
# PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

**Nr. 9/1982**

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU

Prof. MEDEEA BUNESCU
Prof. SILVIA DIMA
Prof. FLORICA POPESCU
Prof. DINCA SOARE

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

ADRESA REDACȚIEI:
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341.
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
Interioare: 12 86, 20 87, 26 40

# Sumar

NICOLAE CEAUȘESCU — Cuvîntare la marea adunare populară consacrată deschiderii anului de învățămînt 1982—1983 .....

PAUL POPESCU-NEVEANU — Personalitatea pedagogică și aptitudinile didactice

IOAN ȘERDEAN — Valorificarea experienței înaintate din școli — sursă inepuizabilă de progres în procesul de învățămînt .....

SEBASTIAN DUMITRACHE — Formarea de deprinderi alimentare corecte la copii și tineri .....

## METODOLOGIA DEBUTULUI DE AN ȘCOLAR

ION DRĂGAN — Deprinderile de muncă intelectuală — condiție a modernizării demersului instructiv-educativ .....

MARIA-DORINA PAȘCA — Adaptabilitatea preșcolarului la activitatea școlară .....

MINODORA SELAGEA, SABIN SELAGEA — Învățămîntul primar și cel gimnazial la interferența obligațiilor și răspunderilor comune .....

GHEORGHE CĂLUGĂRIȚA — De la gimnaziu... la liceu, în predarea matematicii ....

DORINA URSU — A fi diriginte la clasa a V-a .....

DOINA OROS — Cunoașterea elevului — cheia succesului activității de formare a omului nou .....

ANGHELINA ISTRATE — Integrarea elevului la nivelul învățămîntului primar și gimnazial, în vederea creșterii randamentului școlar .....

PETRE BEIENARU — Activități instructiv-educative în perioada de debut a anului școlar .....

PETRUȚA GĂZDARU — Înlăturarea dificultăților de înțelegere a unor teme de matematică .....

## PERFECȚIONAREA PERSONALULUI DIDACTIC

ȘTEFAN BENȚA — Perfecționarea conducerilor de școli în sprijinul asigurării unei noi calități în învățămînt .....

## CONSULTAȚII

IVANCIU NICOLAE-VĂLEANU — Dezvoltarea socialismului — proces revoluționar continuu .....

## ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

VALER HOSSU — Organizări școlare în Transilvania, pînă la Gh. Șincai .....

PETRE PUȘCAȘU — Ideea originii, continuității și unității poporului român în manualele școlare transilvănene din secolul al XIX-lea .....

ION M. BOTA — Contribuția școlilor Blajului la progresul cultural general al poporului român .....

## PEDAGOGIE COMPARATĂ

ALEXANDRU LAZĂR — Formarea viitoarelor cadre didactice .....

## OPINII

GEORGE VĂIDEANU — Educația de mîine: cercetări și anticipări .....

## CĂRȚI — IDEI

VASILE V. POPESCU, NICOLAE RADU — Învățămîntul în limbile naționalităților conlocuitoare din România .....

IOAN ROMAN — Personalitatea și educația morală .....

MARIN CĂLIN — Activitatea independentă de cunoaștere a elevilor .....

IONEL BOTA — Elementa linguae daco-romanae sive valachicae .....

DOINA CALOMFIRESCU — Metode active în pedagogia adulților .....

••• — Aniversarea revistei Tanügyi Újság .....

••• — Pedagogia românească în orizont internațional

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

# CUVÎNTAREA

# TOVARĂȘULUI NICOLAE CEAUȘESCU

## la marea adunare populară consacrată

## deschiderii anului de învățămînt 1982 — 1983

DRAGI TOVARĂȘI ȘI PRIETENI,

Doresc să încep prin a vă adresa dumneavoastră, participanților la această mare adunare populară consacrată deschiderii anului de învățămînt, tuturor studenților, elevilor și cadrelor didactice din Capitală și din întreaga țară, precum și oamenilor muncii din municipiul București, în numele Comitetului Central al partidului, al Consiliului de Stat și guvernului, precum și al meu personal, un salut comunist, revoluționar, împreună cu cele mai bune urări. (Aplauze și urale puternice; se scandează îndelung: „Ceaușescu — P.C.R.", „Ceaușescu și poporul!").

Deschidem noul an de învățămînt în condițiile cînd întregul popor acționează cu toată fermitatea pentru îndeplinirea hotărîrilor Congresului al XII-lea, care a trasat obiectivul fundamental al trecerii României la un nou stadiu de dezvoltare și realizarea unei noi calități a muncii și vieții, în toate domeniile de activitate. Deci, deschidem noul an de învățămînt școlar cu hotărîrea de a face totul pentru ca, și în domeniul învățămîntului, să realizăm o nouă calitate a întregii activități. (Aplauze și urale puternice; se scandează: „Ceaușescu și poporul!", „Ceaușescu — P.C.R.!").

Cu prilejul deschiderii anului de învățămînt de toate gradele, adresez elevilor, studenților și cadrelor didactice cele mai calde felicitări și urarea de a face totul pentru a obține succese tot mai mari în ridicarea nivelului tehnic, științific și profesional al învățămîntului, în creșterea gradului de cunoștințe al tineretului patriei noastre, în educarea sa în spiritul revoluționar, al hotărîrii de a-și însuși și stăpîni tot ce este mai înaintat în știință și tehnică, în cunoașterea umană, de a deveni buni constructori ai socialismului și comunismului, revoluționari în tehnică, în știință, în viața socială și politică! (Urale și aplauze puternice, îndelungate; se scandează cu entuziasm: „Ceaușescu — tineriii!").

Putem spune că învățămîntul românesc de toate gradele a ajuns la un nivel de dezvoltare și la o bază materială care îi permite să rezolve cu succes orice probleme în domeniul pregătirii cadrelor pentru toate sectoarele de activitate. Într-adevăr, pentru realizarea acestei baze minunate de învățămînt, atît în învățămîntul general și liceal, cît și în învățămîntul superior, statul nostru, poporul au făcut eforturi mari. Am cheltuit sume uriașe pentru realizarea bazei materiale a învățămîntului, am asigurat o dotare la nivelul tehnicii și cunoașterii științifice actuale. Am ajuns, deci, la o acumulare care ne permite acum să punem în fața învățămîntului obiectivul trecerii la o nouă calitate — de la cantitate, la o calitate superioară în formarea tinerei generații, atît din punct de vedere profesional, științific și tehnic, cît și politic. (Aplauze și urale puternice; se scandează: „Ceaușescu și poporul!").

Dar ceea ce este poate și mai important este faptul că, în acești ani, odată cu dezvoltarea bazei tehnico-materiale, am format și cadrele necesare, cu înalte cunoștințe, în stare să asigure înarmarea tineretului cu cele mai noi cunoștințe din toate domeniile științei și tehnicii, ale cunoașterii umane. Bazîndu-ne pe această forță minunată pe care o reprezintă cadrele didactice din toate sectoarele de activitate putem privi cu încredere realizarea obiectivelor trasate de Congresul al XII-lea al partidului — de a face ca învățămîntul românesc să asigure formarea cadrelor de specialiști și de muncitori de înaltă calificare, în toate domeniile, în stare să asigure edificarea societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintarea României spre comunism! (Aplauze și urale puternice; se scandează: „Ceaușescu — P.C.R.!").

Am vizitat astăzi Institutul agronomic și Institutul politehnic. Am constatat cu multă satisfacție, în aceste mari centre de învățămînt agricol și tehnic — ceea ce, dealtfel, se poate constata în toate celelalte institute și universități din București și din întreaga țară — nivelul înalt al dotării, al pregătirii cadrelor, legarea mai strînsă a învățămîntului cu cercetarea și producția. Într-adevăr, putem spune că astăzi învățămîntul nostru acționează cu toată hotărîrea și cu înaltă responsabilitate pentru a-și îndeplini îndatoririle de onoare față de patrie, față de popor, față de partid, pentru a asigura o strînsă legătură cu cercetarea, cu producția, formarea și pregătirea tineretului pentru muncă, pentru viață.

În aceste două unități vizitate am constatat că sînt multe rezultate bune. Ceea ce există astăzi în toate unitățile de învățămînt ne dă temeiul să afirmăm că în anul 1982—1983 învățămîntul va parcurge o etapă nouă, se va ridica la un nivel și mai înalt în ce privește pregătirea tinerei generații și creșterea aportului său la dezvoltarea generală a patriei noastre socialiste. (Aplauze și urale puternice; se scandează: „Ceaușescu și poporul!").

Am vizitat un liceu industrial, cu o bună dotare, care, într-adevăr, pregătește tineri cu înalte cunoștințe, atît pentru producție, cît și pentru învățămîntul superior. Și ceea ce am constatat, cu satisfacție, la acest liceu industrial se poate constata, de asemenea, în toate liceele, în întregul învățămînt general din patria noastră.

Am vizitat, de asemenea, Institutul de cercetări metalurgice. Am constatat cu multă bucurie progresele mari realizate de acest institut în ultimii ani. Este adevărat, am constatat și dotarea deosebită care s-a realizat aici, pe baza marilor investiții făcute — ceea ce permite ca institutul să poată rezolva cu succes orice problemă în domeniul metalurgiei, inclusiv în ce privește producerea unor oțeluri și materiale de înaltă puritate, de înaltă calitate. Mă bucură și știu că și celelalte institute din București și din întreaga țară au obținut succese importante, că ceea ce s-a realizat la metalurgie găsim — comparativ cu domeniile respective — și în celelalte institute. Avem, deci, și în domeniul cercetării rezultate însemnate în ce privește crearea unei baze tehnico-materiale puternice. Dispunem și aici de o forță puternică, de aproape două sute de mii de oameni care lucrează în cercetare și proiectare, și care, în condițiile de azi, pot rezolva cu succes orice problemă tehnică, orice problemă științifică, în toate sectoarele de activitate. (Vii și puternice aplauze și urale). Iată de ce putem afirma că și cercetarea noastră științifică a parcurs un drum important, dispune atît de o bază materială puternică, cît și de cadre cu înalte cunoștințe, cercetători de mare valoare, care pot să asigure astăzi ridicarea științei românești la nivelul cerințelor și realizărilor pe plan internațional. (Aplauze și urale puternice; se scandează: „Ceaușescu — P.C.R.!", „Ceaușescu și poporul!").

Aș dori ca, de la această mare adunare populară, să adresez și oamenilor muncii din domeniul cercetării, tuturor savanților, cercetătorilor, tuturor celor ce muncesc în acest important sector de activitate, felicitări pentru rezultatele obținute și urarea de a face totul pentru ca în 1982—1983 cercetarea românească să se ridice la un nivel și mai înalt, realizînd marile sarcini pe care Congresul al XII-lea i le-a pus în față, satisfăcînd astfel cerințele crescînde ale economiei naționale, ale înaintării patriei noastre spre societatea comunistă. (Aplauze și urale prelungite: se scandează: „Ceaușescu — P.C.R.!").

Am vizitat astăzi și două întreprinderi industriale. În cursul lunii august am vizitat mai multe întreprinderi din București — și am și despre activitatea lor impresii deosebit de bune. Dealtfel industria municipiului București — Capitala patriei noastre — și-a realizat planul pe 8 luni cu o depășire atît la producția marfă, cît și la alți indicatori. Industria din Capitală deține o pondere de circa 15 la sută în volumul total al industriei patriei noastre. Și aici am făcut investiții uriașe; am dotat întreprinderile cu utilaje și mașini de înaltă tehnicitate, multe aduse cu bani grei, cu valută, din străinătate. Acum, și în domeniul industriei se pune problema de a folosi acumularea cantitativă realizată în ce privește dotarea și ridicarea nivelului calificării muncitorilor, al cadrelor în general, pentru obținerea unei calități noi, pentru trecerea — atît în industria din București, cît și din întreaga țară — de la cantitate la calitate. Am făcut eforturi mari și am realizat o industrie modernă, comparativă cu sectoarele respective din țările dezvoltate, cu tradiție. Avem multe rezultate bune; produsele românești, din Capitală și din alte centre industriale ale României socialiste, sînt prezente în zeci și zeci de țări — și socialiste, și în curs de dezvoltare, și capitaliste dezvoltate. Aceste produse stau cu mîndrie alături și sînt competitive cu produsele altor țări și — de ce să n-o spunem — unele își demonstrează chiar superioritatea. Trebuie, deci, să facem totul pentru ca și industria noastră socialistă să se dezvolte mai puternic, să se ridice la nivelul cerințelor puse de Congresul al XII-lea — al cerințelor societății noastre socialiste, de progres, de bunăstare și fericire a poporului! (Aplauze și urale puternice; se scandează: „Ceaușescu și poporul!").

De la această mare adunare populară adresez oamenilor muncii din Capitală cele mai calde felicitări pentru rezultatele obținute și urarea de noi și noi succese în realizarea planului pe acest an, în îndeplinirea întregului cincinal! (Aplauze și urale puternice: se scandează: „Ceaușescu — P.C.R.!"). Totodată adresez de aici, din Capitala patriei noastre, calde felicitări tuturor oamenilor muncii, fără deosebire de naționalitate, întregului nostru popor pentru rezultatele obținute, precum și urarea de a face totul pentru a realiza cu succes planul pe cel de-al doilea an al cincinalului 1981—1985 și pentru îndeplinirea în bune condiții a întregului cincinal. (Aplauze și urale puternice; se scandează: „Ceaușescu și poporul!").

Și în agricultură s-au făcut progrese însemnate. În acest an, la producția de cereale se va realiza unul din obiectivele importante din Programul partidului — de a ajunge la o tonă de cereale pe locuitor. În 1982 vom realiza acest obiectiv — ceea ce înseamnă un mare succes al agriculturii socialiste românești. Aceasta demonstrează justețea socializării agriculturii, a cooperativizării ei, demonstrează forța și capacitatea țărănimii, a oamenilor muncii din agricultură de a obține roade tot mai bogate, de a spori contribuția agriculturii la dezvoltarea patriei, la ridicarea bunăstării generale a poporului. (Aplauze și urale puternice; se scandează: „Ceaușescu și poporul!").

Iată de ce, de la această mare adunare populară, doresc să adresez și țărănimii, tuturor oamenilor muncii din agricultura patriei noastre, calde felicitări pentru rezultatele obținute și urarea de a face totul pentru a asigura strîngerea în bune condiții a recoltei din acest an și pentru a pune o bază trainică obținerii unei recolte și mai bune în anul viitor, pentru realizarea prevederilor cincinalului, pentru înfăptuirea revoluției agrare în România. (Aplauze și urale puternice; se scandează: „Ceaușescu — P.C.R.!").

Acum putem spune cu îndreptățită mîndrie că, sub conducerea Partidului Comunist Român — forța politică conducătoare a națiunii noastre socialiste — România a obținut succese importante în dezvoltarea sa economică și socială. În mai puțin de 40 de ani am parcurs mai multe etape de dezvoltare istorică; am obținut crearea unei puternice baze tehnico-materiale a socialismului — și trebuie să spunem deschis că eforturile pe care le-a făcut poporul român pentru aceasta sînt pe deplin îndreptățite și răsplătite de rezultatele pe care le avem astăzi. Dacă nu am fi realizat această puternică dezvoltare a bazei materiale a societății noastre socialiste am fi condamnat țara noastră, poporul român, pentru o lungă perioadă, la rămînere în urmă. Și poate că aceasta ar fi avut repercusiuni puternice asupra dezvoltării generale, inclusiv în ce privește întărirea independenței și suveranității țării. Pe această bază am reușit să obținem o creștere puternică a avuției generale, a venitului național și a nivelului de trai material și spiritual al poporului — țelul suprem al politicii partidului nostru comunist, esența societății socialiste multilateral dezvoltate pe care o edificăm în România! (Aplauze și urale îndelungate; se scandează: „Ceaușescu și poporul!").

DRAGI TOVARĂȘI,

Privind cu îndreptățită mîndrie la tot ceea ce am realizat, nu trebuie să uităm nici un moment greutățile, greșelile săvîrșite, lipsurile pe care le mai avem. Dar, fiind la deschiderea anului de învățămînt, nu doresc să mă refer în mod deosebit la unele lipsuri care mai există și în domeniul învățămîntului, inclusiv în Capitala țării noastre. Așa cum am procedat și în alte județe, doresc ca și aici, în Capitală, să nu formulez observații și critici prea dure. Vreau să exprim însă convingerea că organizațiile de partid, comitetul municipal, consiliile de conducere, oamenii muncii — deci și cadrele și consiliile de conducere din învățămînt și din cercetare — vor înțelege că aceasta înseamnă a acționa în așa fel încît să lucreze mai bine și să soluționeze toate problemele, acolo unde mai sînt unele lipsuri. Acord, în această privință, un credit organizațiilor de partid, conducerilor colective din toate domeniile — și sînt convins că oamenii muncii, în frunte cu organizațiile de partid, cu comuniștii, vor ști să facă totul pentru a demonstra că sînt în stare să rezolve cu competență toate problemele, să înlăture lipsurile și să asigure ridicarea la un nivel tot mai înalt a întregii activități. (Aplauze și urale îndelungate; se scandează: „Ceaușescu și poporul!").

Este necesar să pornim de la aplicarea fermă a orientărilor stabilite de pardid, de statul nostru cu privire la legarea strînsă a învățămîntului cu cercetarea, cu producția, pentru că numai în acest fel vom reuși să formăm cadrele cu o înaltă pregătire tehnică și profesională de care are nevoie patria noastră. Numai în acest fel, în cercetare, vom reuși să soluționăm mai rapid o serie de probleme, iar în producție să aplicăm într-o perioadă scurtă rezultatele cercetării în toate sectoarele de activitate. Să facem astfel încît această unitate dialectică între învățămînt, cercetare și producție să devină o forță puternică, dinamică a dezvoltării societății noastre socialiste! (Aplauze și urale puternice, prelungite; se scandează: „Ceaușescu și poporul!").

Este necesar să acordăm toată atenția predării în învățămîntul de toate gradele — în raport cu nivelul fiecărei trepte de învățămînt, pînă la învățămîntul superior — a celor mai noi și mai moderne cunoștințe din toate sectoarele de activitate. Mijloacele moderne din dotarea industriei românești și din agricultură, din celelalte sectoare solicită cadre, muncitori de o înaltă competență tehnică și profesională. Cercetarea necesită, de asemenea, oameni îndrăzneți, cutezători, care să abordeze cu competență, dar și cu curaj, orice problemă a cunoașterii tehnice, a cunoașterii umane. (Vii și puternice aplauze și urale).

A fi revoluționar înseamnă a fi revoluționar în știință, în lărgirea orizontului cunoașterii umane, înseamnă a porni de la faptul că nu există problemă ce nu poate fi cunoscută! Sînt încă probleme necunoscute, dar omul poate și trebuie să dezlege toate tainele naturii. Omul — această creație supremă a naturii — trebuie să-și demonstreze capacitatea de a organiza societatea și lumea în așa fel, încît să asigure satisfacerea necesităților de viață fundamentate științific, să creeze condiții tot mai bune pentru dezvoltarea inteligenței umane. (Aplauze și urale puternice; se scandează: „Ceaușescu și poporul!").

Învățămîntul, știința românească au reușit, în multe domenii, să dea oameni de valoare universală. Acum condițiile pentru muncă și creație sînt incomparabil mai bune decît în trecut. Trebuie să facem în așa fel încît învățămîntul, creația științifică românească să-și sporească contribuția atît la dezvoltarea patriei, cît și la progresul științei mondiale, la cunoașterea universală. (Aplauze și urale puternice; se scandează: „Ceaușescu — P.C.R.!").

După cum este bine cunoscut, Congresul al XII-lea a stabilit ca unul din obiectivele importante ale acestui cincinal dezvoltarea puternică a bazei energetice, a bazei de materii prime, a agriculturii, pentru asigurarea independenței energetice și creșterea substanțială a volumului materiilor prime din țară pentru toate sectoarele industriei și construcțiilor. Este necesar să unim

toate forțele cercetării, învățămîntului și producției pentru a obține realizarea în bune condiții a acestui obiectiv — și avem în țară posibilitatea să înfăptuim tot ceea ce ne-am propus în această privință. În această activitate se cere spirit de inițiativă, spirit revoluționar, îndrăzneală, competență, atît la cadrele didactice și din cercetare, cît și la oamenii muncii din producție. În strînsă unitate, să acționăm pentru soluționarea rapidă a acestei sarcini importante pentru consolidarea patriei noastre, pentru ridicarea ei pe noi trepte de progres și civilizație! (Aplauze și urale îndelungate; se scandează: „Ceaușescu — P.C.R.!", „Ceaușescu și poporul!").

Este necesar să acordăm mai multă atenție problemelor calității, nivelului tehnic al producției. De asemenea, trebuie să acordăm o atenție sporită creșterii productivității muncii, să facem astfel încît să asigurăm realizarea unei calități mai bune, superioare în toate sectoarele. Să obținem o creștere mai puternică a productivității muncii și să demonstrăm că oamenii muncii, stăpîni pe destinele lor — în calitate de proprietari, producători și beneficiari — sînt în stare să muncească mai bine, mai productiv! Să demonstrăm superioritatea socialismului asupra capitalismului și în domeniul productivității muncii! (Urale și aplauze îndelungate).

O atenție deosebită este necesar să acordăm eficienței economice, creșterii beneficiilor și rentabilității în toate sectoarele. Trebuie să facem astfel încît fiecare leu investit să aducă un beneficiu maxim. Nu trebuie să avem sector de activitate fără rentabilitate! Să înțelegem bine că numai sporirea continuă a eficienței și rentabilității în toate sectoarele asigură creșterea mai puternică a bogăției generale a patriei, a venitului național, a mijloacelor necesare atît pentru programul de dezvoltare a țării, cît și pentru ridicarea bunăstării materiale și spirituale a poporului. (Urale și aplauze puternice, îndelungate; se scandează: „Ceaușescu și poporul!").

Este necesar ca în toate treptele de învățămînt — începînd de la „Șoimii patriei" — să creștem tineretul în spiritul dragostei față de muncă, dar și în spiritul eficienței economice. În școli, în învățămîntul superior, tineretul, elevii și studenții trebuie să învețe și să cunoască bine nu numai tehnica, dar și problemele economice, și problemele eficienței economice, și problemele consumurilor materiale, tot ceea ce este legat de creșterea mai puternică a avuției naționale. Să înțelegem bine că muncitorul, inginerul, tehnicianul, toate cadrele noastre, din orice sector, cercetătorul, savantul, medicul, profesorul trebuie să gîndească și în spirit economic, în spiritul răspunderii față de avuția națională, față de dezvoltarea generală a patriei noastre socialiste. Înainte, cei mai în vîrstă poate își amintesc că, încă în manualul de clasa I primară se spunea că: „Cine e harnic și muncește, are tot ce vrea". Și, cu toții, trebuie să înțelegem că fără muncă, fără economie nu se poate realiza nimic! Socialismul se construiește prin muncă, în spirit de economie, de răspundere față de avuția generală a patriei, față de popor, față de viitorul națiunii noastre! (Urale și aplauze puternice, prelungite; se scandează: „Ceaușescu și poporul!").

Avînd în vedere că pentru dezvoltarea activității generale, economice și sociale, trebuie să promovăm largi relații economice internaționale, o largă colaborare și cooperare în producție cu țările socialiste și cu țările în curs de dezvoltare, cu țările capitaliste dezvoltate, cu toate statele lumii, fără deosebire de orînduire socială, este necesar să acordăm atenția corespunzătoare realizării unei producții de înaltă calitate, pentru a obține, la export, o valorificare superioară a materiilor prime, a muncii poporului nostru. Și în viitor trebuie să dezvoltăm colaborarea internațională! Desigur, vom face totul pentru a rezolva, cu forțele proprii, multe probleme de energie, de materii prime, în agricultură, de materiale și diferite piese și subansamble, de aparatură — și avem capacitatea să realizăm acest lucru; în același timp însă, va trebui să continuăm dezvoltarea relațiilor noastre internaționale. Deci, realizarea unei producții corespunzătoare pentru export și dezvoltarea schimburilor internaționale sînt condiționate de realizarea de produse competitive, de înaltă valoare, pentru a le putea valorifica pe piața externă. Subliniez că aceasta trebuie să constituie o preocupare permanentă, desigur, în primul rînd, a celor din producția de bunuri materiale, dar și a cercetării — și în mod deosebit cercetarea trebuie să-i acorde mai multă atenție — precum și a învățămîntului. În această privință trebuie să crească contribuția învățămîntului atît la soluționarea unor probleme, cît și la pregătirea cadrelor, a tineretului, astfel ca mîine, cînd aceștia vor intra în producție, să înțeleagă bine importanța activității de colaborare internațională, a realizării unui export competitiv, cu maximum de valorificare. (Aplauze și urale puternice, îndelungate).

DRAGI TOVARĂȘI ȘI PRIETENI,

Este necesar să înțelegem bine că înfăptuirea hotărîrilor Congresului al XII-lea al partidului presupune ca, în toate sectoarele vieții economice și sociale din patria noastră, oamenii muncii să acționeze cu toată răspunderea pentru realizarea la timp și în bune condiții a sarcinilor ce le revin, să asigure întărirea ordinii și disciplinei, a răspunderii pentru realizarea îndatoririlor pe care le au. Fiecare trebuie să înțeleagă că răspunde în fața poporului, a patriei pentru îndeplinirea obligațiilor pe care le are — și că trebuie să facă totul pentru a servi întotdeauna patria, poporul, interesele socialismului, independența și bunăstarea întregii națiuni! (Aplauze și urale puternice; se scandează: „Ceaușescu și poporul!").

Fiind la deschiderea anului de învățămînt, doresc să mă refer și la necesitatea îmbunătățirii activității politico-educative, la desfășurarea cu rezultate cît mai bune a învățămîntului social-politic. Trebuie să desfășurăm o activitate permanentă pentru înarmarea tinerei generații, a ti-

neretului patriei noastre cu cele mai noi cuceriri ale cunoașterii umane, să punem consecvent la baza întregii activități politico-educative — dealtfel, la baza întregului nostru învățămînt — concepția revoluționară despre lume și viață, materialismul dialectic și istoric, ideile înalte, nobile ale socialismului științific. (Urale și aplauze puternice; se scandează: „Ceaușescu — P.C.R.!").

Este necesar să educăm tineretul, oamenii muncii din patria noastră în spiritul concepției materialiste despre lume și viață, al cunoașterii originii și dezvoltării societății, a vieții, a omului. Este rușine să se mai găsească — e drept, puțini, dar, din păcate, se mai găsesc — în învățămînt oameni care să mai aibă concepții mistice, înapoiate despre viață și despre lume. Ce fel de revoluționari, ce fel de oameni cu cunoștințe superioare despre lume și viață pot fi aceia care nu au ajuns la cunoașterea lucrurilor elementare cu privire la dezvoltarea vieții pe planeta noastră? Problema combaterii concepțiilor mistice de orice fel, a concepțiilor retrograde în toate domeniile este strîns legată de înfăptuirea revoluției tehnico-științifice, de făurirea conștiinței revoluționare a tineretului, a oamenilor muncii. (Aplauze și urale puternice; se scandează: „Ceaușescu — P.C.R.!").

Trebuie să combatem cu hotărîre concepțiile naționaliste de orice fel, antisemitismul și orice este legat de învrăjbirea oamenilor de diferite naționalități. Trebuie să educăm tineretul patriei, poporul nostru în spiritul frăției și solidarității, al prieteniei cu alte popoare în lupta pentru progres, pentru pace și bunăstare. (Aplauze și urale puternice; se scandează: „Ceaușescu — Pace!").

Este necesar să acționăm, în toate domeniile, pentru afirmarea puternică a superiorității socialismului față de toate orînduirile sociale de pînă acum. Noi realizăm o societate nouă, bazată pe lichidarea asupririi omului de către om, pe proprietatea socială asupra mijloacelor de producție, pe repartiția în spiritul principiilor eticii și echității socialiste a bunurilor materiale între cetățenii patriei, în raport cu munca și contribuția fiecăruia la dezvoltarea economiei, la progresul general al României socialiste. Trebuie să demonstrăm cu putere superioritatea societății noastre socialiste, să demascăm manifestările anticomuniste ale cercurilor celor mai reacționare din diferite țări, care, pentru a masca politica de asuprire a altor popoare, creșterea puternică a inegalităților sociale, a șomajului, au dezlănțuit din nou propaganda fascistă, anticomunistă, de învrăjbire a popoarelor, de ponegrire a țărilor care au pornit pe calea socialismului.

Trebuie să demonstrăm prin fapte superioritatea concepțiilor revoluționare — de egalitate, de frăție, de asigurare a deplinei libertăți a poporului. Noi înfăptuim cea mai largă democrație socialistă, în care poporul este pe deplin stăpîn pe destinele sale, în care oamenii muncii participă direct la conducerea tuturor sectoarelor de activitate. Să demonstrăm că democrația noastră socialistă este infinit superioară falsei democrații burgheze, bazată pe inegalități, pe asuprire, pe jefuirea oamenilor muncii! (Aplauze și urale puternice; se scandează: „Ceaușescu și poporul!").

În întreaga noastră activitate de făurire a omului nou, de educare a tineretului patriei, de formare a sa pentru viață, pentru muncă, trebuie să avem permanent în vedere necesitatea de a sădi în conștiința și în inima tinerelor generații dragostea față de patrie, față de popor. Fiecare trebuie să știe că datorează totul poporului, că, în orice împrejurări, trebuie să servească poporul, patria, socialismul! (Aplauze și urale îndelungate; se scandează: „Ceaușescu — tinerii!").

Educația în spiritul concepției revoluționare, materialist-dialectice, al nobilelor idealuri ale socialismului și educația patriotică reprezintă o unitate indisolubilă. Nu poți fi bun revoluționar, bun comunist, dacă nu ești bun patriot, dacă nu îți iubești patria! Și nu poți fi bun patriot al României socialiste, dacă nu militezi pentru socialism, pentru comunism! (Aplauze și urale puternice; se scandează puternic: „Stima noastră și mîndria, Ceaușescu — România!").

Doresc ca, de la această mare adunare consacrată deschiderii anului de învățămînt, să adresez tineretului patriei noastre, tinerei generații chemarea de a face totul pentru a-și însuși cele mai noi cunoștințe din toate domeniile de activitate! Faceți totul, dragi tovarăși și prieteni tineri, pentru a cunoaște și stăpîni tot ceea ce a creat mai bun știința în toate sectoarele de activitate, inclusiv în domeniul cunoașterii umane! Deveniți buni revoluționari stăpînind cuceririle revoluționare în știință și tehnică! Deveniți buni revoluționari stăpînind cunoștințele sociale, politice revoluționare! Deveniți buni patrioți cunoscînd trecutul și făcînd totul pentru a fi demni de acest trecut glorios al poporului nostru, pregătindu-vă temeinic pentru a vă putea înrola activ în marea operă de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și a comunismului în România, pentru a servi întotdeauna patria, poporul, socialismul, politica Partidului Comunist Român! (Aplauze și urale puternice; se scandează: „Ceaușescu — P.C.R.", „Ceaușescu — tinerii!").

Învățați, învățați și iar învățați! Cercetați, cercetați, munciți! Legați strîns învățătura cu cercetarea, cu munca! Numai așa veți deveni buni patrioți, buni revoluționari, cetățeni de nădejde ai României socialiste, apărători devotați ai independenței și suveranității sale! Numai așa veți putea să vă îndepliniți orice îndatorire față de patria noastră și să asigurați dezvoltarea în continuare și întărirea României, să asigurați permanența poporului român cît timp va exista viața pe planeta noastră! (Aplauze și urale puternice; se scandează: „Ceaușescu și poporul!").

De la această mare adunare populară, doresc să mă adresez cadrelor didactice din învățămîntul de toate gradele. Aveți, dragi tovarăși și prieteni, o mare răspundere. Partidul, statul nostru, poporul v-au încredințat una din cele mai importante și de răspundere misiuni — aceea de a educa tînăra generație, de a o îndruma în învățătură, în viață, în muncă. Ridicați-vă la înălțimea acestei mari îndatoriri revoluționare, patriotice, faceți totul pentru ca toate cunoștințele pe care le predați să fie la nivelul celor mai înalte din lumea de astăzi! Asigurați ca elevii, studenții

care vor ieși de pe băncile școlii, din facultăți, să poată să-și îndeplinească în bune condiții misiunea în societate, în toate sectoarele de activitate! Sînt încredințat că atît tineretul patriei noastre, cît și cadrele din toate sectoarele de activitate vor face totul pentru a-și îndeplini marile răspunderi pe care le au față de patrie, față de cauza socialismului! (Aplauze și urale puternice: se scandează: „Ceaușescu și poporul!", „Ceaușescu — tinerii!").

DRAGI TOVARĂȘI ȘI PRIETENI,

Deschidem noul an de învățămînt în condiții internaționale deosebit de complexe. În viața internațională se manifestă încă puternic politica de reîmpărțire a zonelor de influență, de forță și dictat. În multe regiuni continuă conflictele, cad zilnic victime, sînt mari distrugeri umane și materiale. Criza economică continuă să se adîncească; se înrăutățește tot mai mult situația țărilor în curs de dezvoltare, în timp ce se intensifică cursa înarmărilor și cresc cheltuielile pentru înarmări. Este adevărat că, alături de aceste tendințe, în viața internațională se manifestă tot mai puternic voința și hotărîrea popoarelor de a acționa pentru a se pune capăt politicii imperialiste de forță și dictat, pentru oprirea cursei înarmărilor, pentru trecerea la dezarmare, și în primul rînd la dezarmare nucleară. Se manifestă, de asemenea, cu putere voința popoarelor care au lichidat — se poate spune — pe deplin colonialismul de a acționa pentru întărirea independenței lor, pentru a fi pe deplin stăpîne pe destinele lor. Iată de ce putem afirma cu deplin temei că, în această confruntare între cele două tendințe diametral opuse din viața internațională, viitorul aparține politicii de pace, de independență, de făurire a unei lumi mai bune și mai drepte pe planeta noastră! (Urale și aplauze puternice; se scandează: „Vom munci și vom lupta, pacea o vom apăra!").

Țara noastră acționează cu toată hotărîrea pentru încetarea conflictelor militare dintre state, pentru trecerea la soluționarea tuturor problemelor litigioase numai și numai pe calea tratativelor. Așa cum am mai menționat și în alte împrejurări, oricît de grele și îndelungate sînt tratativele, ele sînt incomparabil mai ușoare — și trebuie să mergem numai pe calea tratativelor în soluționarea problemelor litigioase!

În acest spirit dorim ca și de la această mare adunare populară să ne exprimăm solidaritatea cu poporul palestinian, să ne pronunțăm ferm pentru încetarea acțiunilor militare agresive ale Israelului în Liban, pentru respectarea independenței și suveranității Libanului, pentru trecerea la soluționarea problemelor din Orientul Mijlociu pe calea tratativelor. În acest cadru, să fie soluționată în primul rînd problema poporului palestinian, pe baza dreptului său la autodeterminare, la realizarea unui stat palestinian propriu. Poporul palestinian are dreptul la un stat al său — și în Orientul Mijlociu, în Cisiordania și Gaza este loc și trebuie să se realizeze un stat palestinian propriu! În același timp, este necesar ca pacea ce se va realiza să garanteze integritatea și suveranitatea tuturor statelor! Să coexiste atît poporul palestinian și statul palestinian, cît și statul israelian independent, și fiecare să se bucure de garanțiile corespunzătoare privind securitatea și independența sa! (Aplauze și urale puternice; se scandează: „Ceaușescu — Pace!")

Sîntem preocupați în mod deosebit de situația din Europa, de faptul că urmează să fie amplasate pe continentul nostru noi rachete cu rază medie de acțiune și să se dezvolte cele existente. De aceea, împreună cu toate popoarele europene, poporul român s-a pronunțat și se pronunță ferm pentru oprirea amplasării de rachete nucleare cu rază medie de acțiune, pentru retragerea și distrugerea celor existente, pentru o Europă fără nici un fel de rachete atomice — nici cu rază medie, nici cu rază mai mică de acțiune — pentru o Europă fără arme nucleare! Dorim să se dezvolte relații noi, de egalitate și respect reciproc, între țările continentului nostru, să realizăm o unitate europeană nouă, bazată pe principiile egalității și respectului independenței, ale neamestecului în treburile interne. În acest spirit, sîntem hotărîți să facem totul pentru încheierea cu succes a reuniunii de la Madrid din toamna acestui an, pentru convocarea unei conferințe de dezarmare și încredere în Europa, pentru continuarea reuniunilor consacrate securității și cooperării pe continent. Popoarele europene au demonstrat — prin marile manifestări de pace, la care poporul nostru a luat parte activă — că sînt hotărîte să facă totul pentru a trăi în pace, fără arme nucleare, pentru o Europă și o lume a păcii și colaborării internaționale. (Aplauze și urale puternice; se scandează: „Ceaușescu — pace!", „Vom munci și vom lupta, pacea o vom apăra!").

Acordăm o atenție deosebită dezvoltării colaborării în Balcani. Aș dori să menționez, cu multă satisfacție, relațiile bune ale României cu statele din această zonă și hotărîrea noastră de a acționa împreună pentru transformarea Balcanilor într-o regiune fără arme nucleare, a colaborării pașnice. (Aplauze și urale puternice, se scandează: „Ceaușescu — pace!").

Acordăm o mare însemnătate luptei pentru oprirea cursei înarmărilor, pentru trecerea la dezarmare, și în primul rînd la dezarmarea nucleară. Considerăm că trebuie să facem totul pentru a obține oprirea cursei înarmărilor, pentru reducerea cheltuielilor militare, pentru renunțarea la politica de forță și de amenințare cu forța. Este adevărat că trebuie să se acționeze în așa fel încît reducerea înarmărilor, a cheltuielilor militare să nu afecteze securitatea niciunei părți; dar trebuie să realizăm acest echilibru nu prin sporirea înarmărilor, ci prin reducerea continuă, organizată și sub control internațional corespunzător, a nivelului actual al înarmărilor. Trebuie

să facem totul pentru a se ajunge la desființarea blocurilor militare opuse, pentru o colaborare bazată pe principiile deplinei egalități în drepturi, pe respectarea independenței și suveranității naționale, pe neamestecul în treburile interne și pe asigurarea dreptului fiecărui popor de a se dezvolta liber, de a-și alege orînduirea socială pe care o dorește, fără nici o presiune și nici un amestec din afară! (Urale și aplauze puternice; se scandează „Ceaușescu — pace!").

Totodată, România se pronunță cu toată fermitatea pentru lichidarea subdezvoltării, pentru o politică de sprijinire a țărilor rămase în urmă, a țărilor în curs de dezvoltare, care să asigure progresul lor economico-social mai rapid, pentru o nouă ordine economică internațională. Este necesar să se înțeleagă că fără realizarea unor relații echitabile în viața economică internațională, fără lichidarea subdezvoltării nu se poate asigura o politică reală de pace, nu se poate realiza o colaborare internațională reală. De aceea, trebuie să intensificăm lupta pentru o nouă ordine economică internațională, să facem totul pentru ca țările bogate să sprijine țările în curs de dezvoltare — și să facă aceasta nu ca un dar, nu ca ceva care reprezintă o operă de caritate, ci ca o obligație — ținînd seama că bogăția pe care ele au realizat-o este rezultatul jefuirii și asupririi țărilor în curs de dezvoltare de astăzi. Trebuie să acționăm ferm pentru o lume a dreptății sociale și naționale, o lume în care fiecare națiune să aibă drepturi egale și să se poată dezvolta potrivit propriei voințe, așa cum dorește! (Aplauze și urale îndelungate).

Ținînd seama de problemele multiple și grave din viața internațională, considerăm că este necesar să se creeze condiții pentru participarea activă la soluționarea problemelor a tuturor statelor. În primul rînd, considerăm că trebuie să se asigure participarea egală a țărilor mici și mijlocii, a țărilor în curs de dezvoltare, a statelor nealiniate, care sînt vital interesate în soluționarea problemelor, în asigurarea independenței, păcii și progresului fiecărei națiuni.

Este necesar să crească rolul Organizației Națiunilor Unite, al altor organisme internaționale în rezolvarea problemelor internaționale. Trebuie să facem astfel încît organismele Națiunilor Unite să aibă un rol mai activ în soluționarea acestor probleme. Este necesară crearea unui organism special pentru bune oficii, pentru a organiza tratativele în vederea soluționării problemelor dintre state. Considerăm că este timpul ca Organizația Națiunilor Unite să-și asume răspunderea pentru a pune capăt conflictelor și războaielor, pentru a asigura realizarea păcii pentru toate națiunile lumii. (Aplauze și urale îndelungate; se scandează: „Ceaușescu — pace!").

Viața a demonstrat creșterea rolului forțelor progresiste, al forțelor antiimperialiste, al popoarelor în viața internațională. Marile acțiuni pentru pace de anul trecut și din acest an — la care poporul nostru a participat activ prin marile sale manifestări, inclusiv prin cele 18 milioane de semnături puse pe Apelul pentru pace și dezarmare — demonstrează că națiunile lumii, acționînd unite, dispun de forța necesară pentru lichidarea politicii imperialiste, pentru a pune capăt războiului, pentru asigurarea dreptului fundamental al omenirii, al popoarelor la existență, la viață, la independență și pace! (Urale și aplauze îndelungate; se scandează: „Ceaușescu — pace!").

În spiritul hotărîrilor Congresului al XII-lea privind activitatea internațională, preocupîndu-ne de dezvoltarea continuă a societății noastre socialiste, vom face totul pentru a ne aduce contribuția la politica de pace și independență națională, fiind convinși că numai în condiții de pace avem garanția înfăptuirii Programului partidului, putem asigura dezvoltarea continuă a patriei și ridicarea bunăstării poporului nostru. (Aplauze și urale puternice). În acest spirit, vom întări și dezvolta în continuare relațiile cu toate țările socialiste, desigur, în primul rînd cu vecinii noștri. Vom extinde, în continuare, relațiile cu țările în curs de dezvoltare, cu țările capitaliste dezvoltate, cu toate statele lumii, fiind convinși că în lumea contemporană, cînd există state cu orînduiri sociale diferite, coexistența pașnică, bazată pe egalitate și respect reciproc, constituie singura cale logică, rațională. Și trebuie să facem totul pentru triumful acestei politici! (Aplauze și urale îndelungate; se scandează: „Ceaușescu, România — stima noastră și mîndria!").

DRAGI TOVARĂȘI ȘI PRIETENI,

În încheiere, aș dori să exprim încă o dată convingerea că întregul tineret al patriei noastre, din învățămîntul de toate gradele, că toate cadrele didactice vor face totul pentru a obține, în anul școlar 1982—1983, succese tot mai mari, că vor acționa în așa fel încît acest an de învățămînt să se înscrie în spiritul hotărîrilor Congresului al XII-lea pentru o nouă calitate a muncii și vieții, deci și pentru o calitate nouă a învățămîntului.

Cu această convingere, vă urez tuturor succese cît mai mari în anul de învățămînt în care intrăm! Să încheiați noul an școlar cu rezultate cît mai bune, să faceți totul pentru a vă servi patria și poporul! (Aplauze și urale puternice; se scandează: „Ceaușescu și poporul!", „Ceaușescu — P.C.R.!").

Vă urez tuturor, întregului tineret și cadrelor didactice, precum și tuturor oamenilor muncii succese tot mai mari, multă sănătate și fericire! (Aplauze și urale puternice, îndelungate; se scandează minute în șir: „Ceaușescu — P.C.R.!", „Ceaușescu și poporul!", Ceaușescu — tinerii!", „Ceaușescu — pace!". Într-o atmosferă de puternică însuflețire și de strînsă unitate, toți cei prezenți la marea adunare populară ovaționează îndelung pentru Partidul Comunist Român, pentru secretarul general al partidului, președintele Republicii, tovarășul Nicolae Ceaușescu).

# Personalitatea pedagogică și aptitudinile didactice (II)

Prof. univ. dr. PAUL POPESCU — NEVEANU

**NE ÎNDOIELNIC, aptitudinile educaționale și didactice alcătuiesc un complex din care nu trebuie să lipsească o serie întreagă de componente cum sînt: spiritul de observație, atenția distributivă, inteligența generală, imaginația creativă, aptitudinile sociale de diverse genuri, tactul și capacitatea de contactare a oamenilor, cu deosebire a copiilor și tinerilor. Vom constata că mai toate aptitudinile generale sînt necesare și pot folosi în opera instructiv-educativă.**

**În același timp,** însă, este necesar să se identifice factorii aptitudinali specifici, definitorii, pentru modelul de aptitudini didactice, **indiferent de variațiile stilistice inevitabile și firești.**

Noi considerăm că **elementul esențial al sistemului de aptitudini didactice este comunicativitatea, de natură să transmită cunoștințe, să structureze operații intelectuale și să genereze motive.**

**O comunicativitate ce caracterizează integral personalitatea pedagogului, și este astfel focalizată și instrumentată încît operează constructiv, generează conștiințe și personalități. Este deci o comunicativitate formativă și care uzează în largă măsură de transpoziții ce se înscriu în talentul didactic.**

Pentru că nu este vorba numai de știință și tehnici adecvate. **În relația cu omul activitatea trebuie să fie așa de plastică, perfecționată și complexă încît să se situeze la nivelul creației artistice.**

Ori de cîte ori se discută despre aptitudini apar controverse cu privire la geneza acestora, privind cotele de ereditar și de dobîndit sau perioada optimă și căile formării lor. Noi socotim că **între ereditar și dobîndit este continuitate și practic problema se pune în termenii condițiilor formării aptitudinilor.**

Cercetările desfășurate pe plan mondial țin să demonstreze că, **sub raportul structurilor fundamentale, aptitudinile se formează în cea mai mare parte în primii 20 de ani de viață. La suprastructurile complexe aptitudinale contribuie masiv și experiențele vîrstei adulte.**

Referindu-ne la aptitudinile didactice sîntem nevoiți să acordăm o anumită însemnătate unei imponderabile — factorul de sugestivitate ce variază de la un om la altul — dar pe care încă nu-l putem explica. Este apoi dispoziția comunicativă și de influențare cu toate componentele ei: vorbire expresivă, gestică, capacitate de demonstrație instructivă și logică, adecvare la tempoul mediu al elevilor, expunerile semnificative și inteligibile, dialogul și colocviul antrenant — totul fiind centrat pe activitatea mintală a copilului sau adolescentului.

**Comunicarea didactică, fiind prin excelență adresativă și stimulativă, presupune o foarte bună cunoaștere psihologică a elevului,** instruire diferențială a felului cum fiecare înțelege, reprezintă, gîndește, simte. Desigur, conceptele psihologice sînt de mare ajutor, dar nu mai puțin importantă este capacitatea empatetică de transpoziție în situația psihologică a elevului. Numai pe baza unei astfel de aptitudini psihologice se poate construi adecvat și eficient procesul instructiv. Dar elevul este totodată obiect și subiect al învățării, urmărindu-se ca tot mai mult el să acționeze independent.

Activizarea clasei nu este doar o problemă metodologică, presupunînd îmbinarea algoritmicii cu euristica, ci și una organizațională specifică, de ordin instructiv-educativ. Cît privește aptitudinea organizațională a cadrului didactic — manifestată în desfășurarea lecției, experimentului demonstrativ, practicii, excursiilor instructive etc. — aceasta presupune, în primul rînd, coordonare de roluri, dirijare de tip regizoral a cooperării în informare, „descoperire" și utilizare a cunoștințelor, în sistematizare și deschidere spre necunoscute. Conducerea și organizarea procesului instructiv presupune un foarte detaliat control al activității de învățare desfășurat de elevi și cu deosebire a formării la aceștia a schemelor operatorii. Pentru a surprinde pas cu pas, la fiecare elev, mersul formării lui cognitive, **profesorul trebuie să posede o veritabilă aptitudine a controlului psihodidactic.**

**Didactica modernă recomandă instituirea de situații problematice și depășirea lor activă.** Aici însă **principalul nu este conflictul cognitiv, ci incitația motivațională care angajează pe elevi în punerea și soluționarea de probleme.** De aceea, conflictul cognitiv, ce definește intelectual o problemă, se cere a fi realizat dramatic, în varianta instructivă a cuvîntului, cadrul didactic nefiind doar un regizor, ci și un principal actor ce poate să exprime impresionant (dar și lucid, fără exagerări caboline) un rol cognitiv și pragmatic. Dealtfel, pe întreg perimetrul activității sale instructive, cadrul didactic îndeplinește roluri intelectuale trăite emoțional, prin

transpunerea în diverse situații complexe. Este o actorie intelectuală pe care analiza serioasă a împrejurărilor instructiv-educative o scoate pregnant în evidență, fie că stilul poate să se apropie de metoda lui Stanislavski sau de cea a lui Brecht.

**Didactica modernă și mai ales aceea a viitorului este concentrată pe acțiune, ceea ce presupune organizarea și instrumentizarea activității elevilor în condițiile reciprocității dintre intelectiv și practic-aleotiv. Este ceea ce impune pedagogului modern, prin depășirea notelor romantic-contemplative, să posede aptitudini de homo faber, de om de acțiune cu o notabilă tehnicitate atît în cîmpul didactic, cît și în cel al practicii aferent specialității lui sau și al abilităților practice generale.** În raport cu solicitările actuale, tehnicitatea și îndemînarea nu este doar un deziderat ci o necesitate imperioasă.

**În școală, principalul factor reglator este atribuirea notelor, a calificativelor ce condiționează promovarea și ierarhizarea meritelor. Cultivînd** valorile și urmărind dezvoltarea lor, **cadrul didactic se recomandă prin aptitudinea către evaluări foarte exacte și educative, prin ceea ce numim capacitatea docimologică.** Ca o încoronare a acestui mănunchi de aptitudini pedagogice apare capacitatea de gîndire social-politică și economică, al cărei rol în valorificarea specialității și în educația cetățenească este mult prea evident pentru a mai fi discutat aici.

Schițarea aptitudinilor didactice, vădit sumară și incompletă, obligă la abordarea finală a vocației pedagogice. Ne referim nu numai la învățătorii care au o situație clară și, de regulă, nu au probleme cu latura pedagogică a activității lor, ci mai ales la viitorii profesori care față de copacii specialității nu mai văd pădurea activității lor pedagogice. **O vocație fundamentală sau asociativ pedagogică presupune unele aptitudini și înclinații pentru activitatea școlară.** În legătură cu aceasta reapare întrebarea: cînd se conturează, fie și incipient, parțial, aptitudinile și înclinațiile (atitudinile) pedagogice?

Singurul răspuns posibil este acela că **vocația pedagogică a viitorilor profesori se conturează în școală, în decursul celor 12 ani de studiu, sub influența modelului cadrelor didactice și a întregului sistem de activitate școlară.** Printr-o fericită recurență de la cadru didactic la elev, acesta, verificîndu-și posibilitățile, proiectează pentru sine rolul de profesor. **Toți profesorii de vocație au generat vocații pedagogice.** În decursul studiilor universitare se produce o consolidare și instrumentalizare a vocației pedagogice.

Referindu-ne la stările de fapt, trebuie în continuare să ne întrebăm în ce măsură cei ce vin la facultățile Universității, unde se pregătesc în cea mai mare măsură profesori, sînt animați de vocații pedagogice?

Un sondaj făcut la anul I al facultății de fizică cerea celor 140 viitori specialiști, din care 85% erau cu certitudine destinați învățămîntului liceal, să ordoneze după preferințele lor cele trei variante profesionale posibile: cercetare științifică, învățămînt, laborator tehnic.

| % | Locul I | II | III |
|---|---|---|---|
| Cercetare științifică | 54 | 37 | 9 |
| Învățămînt liceu | 32 | 26 | 42 |
| Laborator tehnico-industrial | 14 | 37 | 49 |

În considerarea datelor de mai sus, bazîndu-ne și pe discuțiile întreținute cu acești studenți ai noștri, sîntem surprinși nu atît de nerealismul aspirațiilor spre posturi de cercetare (54% față de 15% posibile), ci de faptul că pe locul II sînt prea puține opțiuni pentru învățămînt (26%) și că 42% situează profesia de dascăl pe locul III. Dacă locul II indică un statut fortuit, locul III apare cu un fel de respingere care este și mai accentuată față de activitatea de laborator fizico-ingineresc. Situația nu se remediază sensibil după parcurgerea anilor de studii universitare (vezi în articolul precedent, tabela 2, linia 4), în condițiile în care cursurile și practica psihopedagogică și metodică ocupă abia 4—5% din planul de învățămînt (față de 20—40% la universitățile din alte țări).

Dar nu numai despre aceasta este vorba. Noi deja am arătat că vocația pedagogică se conturează în principiu în activitatea școlară, în baza experienței de elev și mai puțin a celei de student. Aceasta cu atît mai mult cu cît aptitudinile pedagogice vizează învățămîntul general și liceal. În consecință este necesar să ne întrebăm care din formele de învățămînt sînt mai favorabile pentru emanciparea aptitudinilor pedagogice

Nu întîmplător, ci în baza unei semnificative experiențe, **cel mai bine corespund acestor scopuri acele școli care sînt orientate spre formarea cadrelor didactice, în speță liceele pedagogice.** Sînt și alte licee cu un randament instructiv notabil, dar liceele pedagogice prezintă avantajul de a orienta pe elevi și asupra structurii procesului instructiv și îi exersează în practicarea metodelor avansate de predare și de învățare. De aceea mulți din bacalaureații liceelor pedagogice reușesc la admiterea în învățămîntul superior și, asimilînd o specialitate, ajung deseori profesori excelenți. Precum se știe, însă, liceele pedagogice au drept obiectiv calificarea învățătorilor și educatorilor. Numai pentru nivelul claselor elementare se dă o calificare pedagogică. Dar și clasele mai avansate pot profita, prin transfer, de abilitățile pedagogice necesare lucrului la clasele elementare.

În faza actuală, la liceele pedagogice s-au înființat și alte clase cu profil de fizică-mate-

matică, filologie-istorie, arte, specialități tehnice ș.a. care funcționează în același regim ca și în cadrul celorlalte licee, deci fără pregătire pedagogică adecvată.

Ar fi necesar **să se examineze problema ca toți cei ce studiază în liceele pedagogice să beneficieze și de un minimum de pregătire didactică și pentru clasele mijlocii (V-VIII) și de unele instrucțiuni metodice pentru specialitățile lor principale.**

Aceasta ar spori mult șansele pentru formarea optimă a cadrelor didactice în toate domeniile, inclusiv cel tehnic și pedagogic.

---

# ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN LIMBILE NAȚIONALITĂȚILOR CONLOCUITOARE DIN ROMÂNIA

TREBUIE să salutăm de la început ideea Ministerului Educației și Învățămîntului de a elabora lucrarea „Învățămîntul în limbile naționalităților conlocuitoare din România". Colectivul care a conceput-o *(Marin Gaspar, Gergely László* coordonatori — *Nikolaus Kleininger, Murvai László, Sorin Teodorescu)* a optat, după opinia noastră, *pentru o soluție simplă și eficientă: aceea de a pune în paralel concepția partidului nostru privind învățămîntul în limbile naționalităților conlocuitoare cu realizările efective în acest domeniu.*

Lucrarea începe cu analiza locului și rolului învățămîntului naționalităților conlocuitoare în sistemul nostru de învățămînt, prezentîndu-se pe larg concepția partidului nostru în problema națională, insistîndu-se asupra progreselor sociale și economice, asupra ridicării nivelului material și cultural al întregului popor și dezvoltarea, pe această bază, a învățămîntului în general, deci și a celui în limbile naționalităților conlocuitoare. În acest context, subtitlurile „Dreptul egal la învățătură pentru toți fiii patriei", „Însușirea limbii materne în învățămînt", „Un grup valoros de cadre didactice din rîndul naționalităților conlocuitoare". „Reprezentanți ai naționalităților conlocuitoare în conducerea învățămîntului" ș.a. menționează pe larg *progresele realizate în direcția dezvoltării învățămîntului în limbile naționalităților conlocuitoare.* Cîteva date sînt edificatoare în această privință: *din 29.422 grădinițe, școli generale, licee și școli profesionale, cîte au funcționat în anul școlar 1980—1981 în România (învățămînt de zi), în 3.278 (11%) procesul instructiv-educativ s-a desfășurat în limbile naționalităților conlocuitoare; numărul cadrelor didactice din unitățile preșcolare, gimnaziale, liceale și profesionale aparținînd diferitelor naționalități se ridica, în aceeași perioadă, la 16.151; la nivelul întregii țări un număr de 2054 cadre didactice din rîndul naționalităților conlocuitoare îndeplinesc funcții de conducere în învățămînt (739 directoare de grădinițe, 418 directori de școli cu clasele I—IV, 757 directori și directori adjuncți de școli cu clasele I—VIII (X) și 140 directori și directori adjuncți de licee și școli profesionale; în învățămîntul superior există 67 de cadre de conducere din rîndul naționalităților conlocuitoare (4 rectori, 6 prorectori, 10 decani, 8 prodecani și 39 șefi de catedră).*

Cu fiecare etapă de dezvoltare social-economică a țării, consecințele pozitive s-au repercutat și asupra învățămîntului, astfel încît putem considera lucrarea analizată specifică unei anumite etape.

La analizele statistice globale se adaugă cele de amănunt privind problemele specifice existente la nivelul diferitelor instituții de învățămînt. Autorii lor sînt, de data aceasta, chiar reprezentanții autorizați ai naționalităților conlocuitoare: prof. *László Pál*, inspector școlar general al Inspectoratului școlar județean Harghita, lector univ. *Hans Schneider*, inspector școlar general adjunct al Inspectoratului școlar județean Sibiu, prof. univ. dr. *Kovács József*, prorector al Universității „Babeș-Bolyai" din Cluj-Napoca, prof. univ. dr. ing. *Helmuth Theil*, prorector al Institutului politehnic „Traian Vuia" din Timișoara, prof. univ. dr. ing. *Pálfalvi Attila*, rectorul Institutului politehnic din Cluj-Napoca, prof. *Kovács Lajos*, directorul Liceului de matematică-fizică „Alexandru Moghioroș" din Oradea, prof. *Dușan Sablici*, inspector școlar general adjunct al Inspectoratului școlar al județului Timiș, prof. *Erich Pfaff* director al Liceului *„Nikolaus Lenau"* din Timișoara ș.a.m.d. Așadar, autorii sînt în majoritate inspectori de învățămînt de la județele în care sînt școli în limbile naționalităților conlocuitoare, cadre didactice universitare, profesori și directori de licee și școli generale. Nu lipsesc, în partea finală a lucrării, după prezentarea principalelor prevederi ale Legii educației și învățămîntului privitoare la învățămîntul în limbile naționalităților conlocuitoare, nici planurile de învățămînt pentru învățămîntul primar, gimnazial și liceal. În felul acesta imaginea este limpede și edificatoare tocmai pentru că se bazează pe analize esențiale. Să luăm ca exemplu județul Harghita, la care se referă articolul lui *László Pál*, intitulat „Învățămîntul din județul Harghita, un exemplu de rezolvare a problemei naționale în țara noastră". În perioada anilor 1965—1980 ritmul mediu de creștere a producției industriale a fost de 12,3%, superior mediei pe țară, ceea ce a dus la sporirea ei de peste 4 ori în județ. În aceste condiții de progres economic și social, 86% din copii studiază în școli și secții cu limba de predare maghiară, numărul cadrelor didactice de naționalitate maghiară fiind de 3500 din 4100 cîte are județul în total.

Studiul lui *Hans Schneider* intitulat „Învățămîntul cu predarea în limba maternă germană din județul Sibiu se desfășoară la cotele unor exigențe sporite" prezintă deosebit de limpede situația învățămîntului în limba germană. Peste 21.000 de copii și elevi de naționalitate germană sînt instruiți și educați în cadrul județului respectiv de aproximativ 1000 de cadre didactice de aceeași naționalitate, în limba lor maternă. Liceul de matematică-fizică nr. 1 din Sibiu, care a împlinit 660 de ani de atestare documentară, continuă să rămînă o școală de prestigiu, peste 50% din absolvenții lui reușind anual în învățămîntul superior.

Semnificativă și de viitor este experiența relațiilor directe între copiii și tinerii diferitelor naționalități. Grădinița nr. 3 din municipiul Hunedoara are 2 secții — una cu predare în limba română și alta cu predarea în limba germană. După cum remarcă *Livia Barbu*, directoarea acestei grădinițe, *relațiile de muncă și de joacă între copii sînt firești în cadrul organizării și desfășurării activităților menite să favorizeze contactul și apropierea dintre copiii români și cei de naționalitate germană.*

La celălalt „capăt", în universități și alte institute de învățămînt superior, se continuă și se amplifică educația pentru muncă și pentru viață în aceleași condiții de colaborare și înțelegere între

**VASILE V. POPESCU**
**NICOLAE RADU**

*(Continuare în pag. 47)*

# Valorificarea experienței înaintate din școli — sursă inepuizabilă de progres în procesul de învățămînt

Prof. dr. IOAN ȘERDEAN
Inspector general în M.E.I.

1 — DEPISTAREA, STUDIEREA, GENERALIZAREA ȘI POPULARIZAREA EXPERIENȚEI POZITIVE, ca mijloc de perfecționare, de obținere a unor rezultate superioare, reprezintă o orientare fundamentală a activității în toate domeniile vieții economico-sociale. Pentru cadrele didactice această acțiune constituie un mijloc dintre cele mai eficiente de perfecționare, în mod organizat și sistematic, a procesului de învățămînt, de punere de acord a conținutului acestuia cu ritmurile fără precedent de dezvoltare a științei și tehnicii.

Ideea esențială, care stă la baza acestei orientări, o constituie asigurarea progresului în activitatea de învățămînt prin valorificarea, în primul rînd, a ceea ce este pozitiv, înaintat, în experiența cadrelor didactice. Dezvăluirea și eliminarea unor carențe din activitatea de învățămînt se asigură, la parametri doriți, numai în condițiile unei acțiuni largi, de studiere, generalizare și valorificare a experienței pozitive a cadrelor didactice. Cine nu știe ce are valoros în propria sa activitate, cine nu caută laturile și aspectele pozitive din propria sa activitate, precum și a altora, nu este în stare să-și descopere nici lipsurile și limitele acestei activități.

Ideea generalizării experienței pozitive generează optimism, încredere în capacitățile creatoare ale celor ce realizează instruirea și educarea tinerei generații. De vreme ce însăși activitatea instructiv-educativă este — și trebuie să fie — o activitate creatoare, în însuși conținutul ei se află resurse care, depistate și generalizate, pot asigura perfecționarea procesului de învățămînt în toate laturile sale.

2 — Succesul în activitatea de studiere, generalizare și popularizare a experienței pozitive depinde în mare măsură de sensul care trebuie dat acestei experiențe. După opinia noastră, o experiență trebuie apreciată în funcție de rezultatele pe care le generează. Aspectele exterioare ale unei activități pot crea doar impresia unei experiențe pozitive; în ultimă instanță, însă, etalonul, indicatorul principal, hotărîtor în aprecierea experienței respective, îl constituie rezultatele obținute, măsura în care, pe baza acestei experiențe, sînt realizate la parametri superiori obiectivele educaționale stabilite în programele școlare.

În activitatea didactică experiența pozitivă se cere racordată și raportată mereu la orientările noi privind perfecționarea conținutului și tehnologiei didactice. Pe de altă parte, aceste orientări noi devin experiență pozitivă numai în condițiile în care ele sînt aplicate în mod creator, cînd se aduce o notă de originalitate, care, la rîndul ei, se exprimă în rezultate superioare obținute în activitatea instructiv-educativă. O formă nouă de activitate, o metodă care se înscrie în rîndul orientărilor noi folosite în didactică devin o experiență pozitivă, înaintată, numai dacă se aplică, dacă se folosesc într-o manieră originală, în funcție de anumite particularități specifice disciplinei respective, de condițiile concrete în care se desfășoară activitatea. Privită în acest sens, experiența pozitivă se corelează cu activitatea de documentare teoretică, pe baza cunoașterii prin studiu individual a experienței generalizate, devenită astfel un bun public, pus la dispoziția beneficiarilor prin intermediul expresiei tipărite, al studiilor, articolelor, volumelor publicate.

Perfecționarea pregătirii profesionale numai prin studiu individual mai ales în domeniul activității didactice, fără studierea experienței pozitive, fie proprie, fie a unor colective de muncă, rămîne doar un scop în sine, satisface doar nevoi imediate și în mai mică măsură de perspectivă. Dealtfel, însuși studiul individual are un randament optim numai cînd datele lui sînt corelate și integrate în activitatea practică. În același timp, activitatea practică reprezintă, cum se știe, o sursă inepuizabilă de cunoaștere. Nu poate fi conceput progresul în activitatea didactică fără verificarea tezelor teoretice cunoscute din cărți în condițiile concrete de muncă și, mai ales, fără căutarea în însăși această experiență a posibilităților de ameliorare, de adăugare a unor elemente noi, care să sporească eficiența întregului demers educațional.

Tocmai de aceea — și firește, argumentele pot fi amplificate, susținem că studierea, generalizarea și popularizarea experienței pozitive reprezintă o formă de perfecționare

dintre cele mai eficiente. Ceea ce dă calitate și valoare deosebită acestei activități este, mai ales, posibilitatea de a i se asigura un caracter de masă. Orice cadru didactic are posibilitatea să-și studieze propria sa activitate, să se confrunte cu el însuși și, bineînțeles, cu alții pentru a căuta și pentru a găsi noi rezerve care să ducă la perfecționarea activității didactice, în vederea obținerii unor performanțe superioare. Nici o altă formă de perfecționare nu îmbină în chip atît de fericit documentarea teoretică, în general cunoașterea prin intermediul cărții, al studiului cu cercetarea experienței înaintate, nu asigură o integrare atît de organică, de intimă a acestei experiențe în sisteme largi de cunoștințe, condensate în norme, reguli, principii, teze etc. Esențialul este ca fiecare să dorească, să manifeste interes pentru a realiza progrese prin cunoașterea și valorificarea experienței pozitive în activitatea de învățămînt.

3 — Studierea, generalizarea și popularizarea experienței pozitive reprezintă, în fond, o formă largă de cercetare științifică, de investigare atît a propriei experiențe, cît și a altora și de autoperfecționare. De aceea, fără a forța cu nimic nota, se poate afirma, cu deplin temei, că întregul demers metodologic al acestei activități are, în ceea ce este esențial, note comune, identice cu cel utilizat în cercetarea științifică. Ceea ce dă o notă aparte demersului metodologic respectiv este determinat de caracterul de masă al acestei activități, de faptul că ea se desfășoară la „locul de muncă" al fiecăruia, fără a necesita intervenții în conținutul învățămîntului sau un cadru special creat în care să fie organizat. De aceea și metodele folosite sînt la îndemîna oricui, fiind necesare doar adaptarea și folosirea lor la condițiile concrete în care are loc activitatea respectivă, în funcție de anumiți factori la care ne vom referi în cele ce urmează.

În învățămînt, activitatea de studiere, generalizare și popularizare a experienței pozitive o pot realiza atît cadrele didactice de predare, cît și cele de conducere, de control și îndrumare. Această activitate poate să se organizeze și să se desfășoare fie individual, fie în colective, în condițiile în care există preocupări comune cu privire la tema abordată. Cît privește aria de cuprindere în studiu, în cercetare a unei anumite experiențe, aceasta poate fi limitată, mai mult sau mai puțin, la activitatea celui sau celor care participă la investigarea științifică respectivă sau extinsă la aceea a unor colective mai largi, în special atunci cînd sînt angajate în studiu cadre de conducere, de îndrumare și control.

4 — Demersul metodologic concret al studierii, generalizării și popularizării experienței pozitive trebuie stabilit, după opinia noastră, ținîndu-se seama, în primul rînd, de scopul urmărit, de modul de finalizare, de valorificare a rezultatelor cercetării.

Iată cîteva posibile forme sau căi de valorificare a acestor rezultate: o comunicare științifică la un simpozion sau la o sesiune de comunicări, un referat susținut în catedră (comisia metodică), în adunarea generală a personalului didactic sau la cercul pedagogic, un studiu (articol) pentru o publicație de specialitate, o lucrare metodico-științifică pentru obținerea gradului în învățămînt etc. Firește, în funcție de aceste posibile forme de valorificare, cercetarea se face individual sau în colectiv, iar aria ei de cuprindere este mai restrînsă sau mai largă, în funcție de aceleași criterii se stabilesc durata cercetării și etapele de desfășurare, eventual modalitățile de valorificare periodică, parțială a rezultatelor etc.

5 — Momentul inițial al activității de studiere, generalizare și popularizare a experienței pozitive îl constituie *alegerea* temei. Domeniul din care se stabilește tema este extrem de vast, s-ar putea spune, nelimitat. Pentru a facilita, totuși, apropierea de o anumită temă și în ultimă instanță alegerea ei, vom sugera cîteva criterii care sînt, de fapt, motive ale alegerii temei și care pot sta la baza angajării în această primă etapă a cercetării. Aceste criterii ar putea fi grupate în două: unele de natură obiectivă și altele avînd o nuanță subiectivă. Astfel, în mod obiectiv ar trebui să se țină seama de orientările, de problemele, de temele desprinse din documentele de partid și de stat și care sînt la ordinea zilei pentru învățămînt într-o anumită perioadă. Asemenea orientări sau teme au de fapt un caracter permanent, fiind diferite accentele sau modul de a se pune problema în legătură cu ele în anumite perioade. În acest sens, spre exemplu, problemele legării învățămîntului de viață, de practică, de producție, cele ale activității educative sau cele cu privire la perfecționarea conținutului și metodologiei procesului de învățămînt au, evident, un caracter permanent. Pe de altă parte, asemenea teme sînt de o foarte mare complexitate, determinată de condițiile concrete în care are loc cercetarea: unitatea de învățămînt, disciplinele școlare, particularitățile de vîrstă ale elevilor (clasa), nivelul experienței acumulate etc.

Asemenea factori, care i-am numit de natură obiectivă, se interferează, de fapt, cu cei de nuanță subiectivă. Astfel, indiferent de criteriile arătate mai sus, alegerea unei teme se justifică numai dacă cel ce o abordează dispune de capacitatea de a interveni cu anumite elemente sau note de originalitate, de noutate, ceea ce, cum se constată, intră în domeniul subiectivului. Asupra notei de originalitate a temei alese spre studiu se cere insistat în mod deosebit, pentru că, pe de o parte, orice demers în cercetare trebuie să aducă o contribuție la asigurarea progresului în domeniul respectiv, iar pe de altă parte a bătători un drum cunoscut, înseamnă a face un lucru absolut de prisos.

Ideea elementelor de noutate, în alegerea temei de studiu trebuie privită în sens larg, noutatea avînd un înțeles foarte deschis. O lucrare care este rezultatul activității de studiere și generalizare a experienței pozitive, nu neagă, de fapt, ce s-a spus sau ce s-a scris în legătură cu tema abordată; nou nu este doar ceea ce sare în ochi la prima vedere noi sînt nu numai aspectele de efect, spectaculoase, de suprafață, ale unei experiențe. Deseori se trece cu ușurință peste experiențe inedite, unele de mare randament, fără a se vedea în ce constă „noutatea" lor, mai ales fără a se formula, pe baza studierii lor, unele concluzii cu un grad mai ridicat de generalizare. Tocmai asemenea experiențe se cer a fi depistate și studiate, ele sugerînd, de la sine, alegerea temei respective. De asemenea, pot constitui elemente de noutate o manieră deosebită de folosire a unor tehnici didactice, dealtfel, foarte cunoscute, o soluție originală de rezolvare a unei situații-problemă, abordarea unei probleme dintr-un unghi de vedere nou, punerea unor accente în manieră diferită. Condiția esențială este aceea ca asemenea demersuri noi să aducă un spor de randament, de eficacitate concretizat în rezultate superioare în activitatea de învățămînt. În orice caz cerința ca tema aleasă să prezinte o notă de originalitate nu justifică neîncrederea unor cadre didactice în posibilitatea pe care o au de a face muncă de cercetare, în sensul la care ne referim. Această temere nu e justificată și pentru că în alegerea temei de studiu, fiecare e liber să abordeze teme care îi sînt familiare, în legătură cu care are deja anumite preocupări și, firește, unele rezultate.

6 — Hotărîtor în studierea și generalizarea experienței pozitive o constituie acumularea materialului faptic, a datelor, aspectelor, actelor care oglindesc experiența înaintată. Întreaga muncă următoare, de prelucrare, generalizare și de sintetizare a concluziilor, a rezultatelor obținute depinde de calitatea materialului faptic acumulat.

O primă întrebare căreia trebuie să i se dea răspuns vizează locul de unde se culege materialul faptic, care este sursa acestuia... Răspunsul este lesne de formulat: din activitatea instructiv-educativă nemijlocită și din tot ce ține de ea: în primul rînd din lecții, din activitățile desfășurate în cabinete și laboratoare, din ateliere sau alte locuri unde se desfășoară instruirea practică a elevilor, din activitățile extradidactice, din cercetarea documentelor activității didactice (planificări calendaristice, proiecte de tehnologie didactică, planuri, schițe de lecții, caiete de observații asupra elevilor etc.) și a produselor activității elevilor. Măsura în care se recurge la fiecare din aceste surse depinde, în primul rînd, de tema aleasă, de domeniul acesteia.

O a doua întrebare care se ridică se referă la modalitățile de culegere a materialului, metodele folosite în acest scop. Cum însă studierea și generalizarea experienței pozitive este o cercetare de un fel deosebit, cunoscutele metode folosite în cercetarea științifică trebuie folosite cu discernămînt, în manieră specifică acestui gen de cercetare. Astfel observația, în cazul studierii experienței proprii, devine de fapt autoobservație și presupune consemnarea unor aspecte din experiența didactică în condiții obișnuite, fără intervenții speciale. Totuși, și în acest caz, observația se poate extinde la activitatea elevilor, la modul lor de a se manifesta la lecții precum și la alte activități speciale. Se recurge la observație pentru culegerea materialului faptic cînd se studiază experiența altor cadre didactice sau se fac interasistențe pentru a se confrunta experiența proprie cu a altora.

O observație intenționată, „cu tendință", o pot constitui micile experimente care constau din introducerea în lecții sau în alte activități didactice, spre a le verifica eficiența, a unor procedee sau metode noi, a unor forme de activitate inedite. Se pornește de la ipoteza că folosirea acestor elemente, care de fapt, sînt decisive în asigurarea notei de originalitate în întregul demers al cercetării, va asigura creșterea randamentului activității didactice. Chiar dacă, în aceste condiții specifice, nu poate fi vorba de experiențe care să țină seama de toate rigorile pe care trebuie să le întrunească o asemenea metodă, anume încercări cu caracter de ameliorare, de perfecționare sînt absolut necesare, deși în aceste situații nu se pot face, firește, intervenții în planul de învățămînt sau în programele școlare. Elementele de originalitate în întreagă această activitate se așteaptă, în primul rînd, de la demersul metodologic.

Convorbirile (cu elevi, cu alte cadre didactice, cu părinți etc.) chestionarele, anchetele, studierea documentelor activității didactice, precum și a produselor activității elevilor, sînt și ele căi de acumulare a unor date, fapte, aspecte — mai mult sau mai puțin inedite — care completează zestrea de material faptic necesar cercetării.

7 — În munca de studiere și generalizare a experienței pozitive o atenție deosebită se va acorda prelucrării, integrării și sistematizării materialului documentar și faptic acumulat. O primă operație o constituie clasificarea și ordonarea acestuia într-o succesiune firească pe seturi de probleme, gruparea lui pe aspecte sau elemente ale temei, care va contura însăși structura lucrării ce va finaliza cercetarea. Prin analiza datelor culese, prin compararea lor, prin dezvăluirea a ceea ce este esențial în datele și faptele analizate se face o primă desprindere spre succinte generalizări, prin formularea unor concluzii parțiale.

8 — Calitatea elaborării unei lucrări, care finalizează activitatea de studiere și generalizare a experienței pozitive este determinată, în bună măsură, de raportul dintre cantitatea de material faptic pe care ea îl conține

și generalizările teoretice formulate pe baza acestuia. Chiar dacă acest raport nu poate fi stabilit în procente, trebuie avut în vedere că valoarea unei lucrări nu este dată de cantitatea de „exemple concrete" din activitatea studiată, nici de numărul de soluții concrete pe care le conține. În definitiv, aceste exemple concrete, aceste soluții au o valoare limitată; ele pot fi aplicate numai în anumite condiții. Folosirea lor de către beneficiarii lucrării nu se poate face transpunînd direct niște soluții date de-a gata.

De aceea, considerăm că o experiență este cu atît mai valoroasă, mai utilă, cu cît conține asemenea idei, principii, norme, teze generale care sugerează, ele însele, cît mai multe soluții în funcție de condițiile concrete ale fiecăruia dintre cititorii lucrării. În asemenea situații, numărul soluțiilor posibile este incomparabil mai mare decît atunci cînd ele sînt gata-făcute. Făcînd această subliniere nu excludem, totuși, ilustrarea lucrărilor cu aspecte inedite, din experiența personală, cu soluții de mare randament sub raportul rezultatelor ce se obțin prin aplicarea lor.

9 — Activitatea de depistare, studiere și generalizare a experienței pozitive nu este, cum am mai spus, un scop în sine. Adevărata finalizare a acestei activități se face fie prin popularizarea și aplicarea experienței prin diverse sesiuni de referate sau comunicări, fie — mai ales — prin formele colective ale activității metodice, de perfecționare sau prin diferite publicații etc.

---

# PERSONALITATEA ȘI EDUCAȚIA MORALĂ*

1. În „EDITURA ȘTIINȚIFICĂ ȘI ENCICLOPEDICĂ" a apărut de curînd lucrarea „Personalitatea morală", aparținînd eticianului Ioan Grigoraș, profesor la Universitatea din Iași, cunoscut publicului didactic din remarcabilele lucrări anterioare („Datoria etică", 1968; „Binele și răul", 1971; „Principii de etică socialistă", 1974; „Libertate și responsabilitate morală în condițiile socialismului" 1974), cît și din studii publicate în reviste de specialitate și volume colective. În cele ce urmează ne propunem să semnalăm importanța noii scrieri a prof. dr. Ioan Grigoraș, referindu-ne la locul ei în rîndul lucrărilor de etică din țara noastră, cît și la valoarea și importanța ei pentru teoria și practica formării personalității morale comuniste.

2. Însușindu-și profund poziția Partidului Comunist Român cu privire la raportul complex dintre societate și individ, dintre obiectiv și subiectiv, dintre general și particular, prof. dr. Ioan Grigoraș vădește încă din lucrările precedente tendința de depășire a eticii cognitive în sensul afirmării valorii subiectivității, a conștiinței active în raport cu necesitățile obiective, ale autodeterminării și autodezvoltării morale. Această tendință se definitivează în „Personalitatea morală", unde investigația etică înaintează concomitent în trei direcții: *cognitivă* (explicativă), *axiologic-acțională* (protectoarea nu numai a comportamentului reactiv, ci cu precădere a celui activ) și *ameliorativ-educațională* (avansarea de sugestii, soluții pentru formarea comportamentului moral). Socotim aceasta ca începutul unui stadiu nou în cercetările de etică din țara noastră și un merit esențial al lucrării în discuție.

3. În ce privește teoriile asupra personalității, autorul le trece în revistă pe cele mai importante, pentru a reține ca element comun ideea că realizarea personalității trebuie să reprezinte scopul suprem pentru individ și pentru societate. În continuare, abordînd personalitatea din punctul de vedere al teoriei sistemelor, autorul pune în relație făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate cu dezvoltarea multilaterală a personalității ca proces unitar. Pe această bază identifică și explică aspectele fundamentale ale determinării și autodeterminării morale a personalității, din care reținem: societatea determină personalitatea, dar realizarea personalității reprezintă criteriul de apreciere a unei societăți, de recomandare a superiorității uneia asupra alteia; societatea modelează necontenit personalitatea, dar nu direct, ci prin intermediul valorilor subiectivității, încît „Personalitatea este distincția omului în lume, sensul major al existenței și menirii sale în societate, perspectiva și direcția sa de dezvoltare, pecetea și urma valorii pe care și le dorește lăsate pe traiectul neîntrerupt și zbuciumat al devenirii lumii umane"; determinată de societate, personalitatea nu este reflectare pasivă a acesteia, și nici un proces încheiat, ci „un permanent efort constructiv cu sine însuși"; personalitatea este un subsistem social, iar personalitatea morală un subsistem al celei dintîi, încît este necesar ca educarea personalității morale să aibă în vedere nu o schemă abstractă, ci omul viu concret, în activitatea sa profesională, politică, artistică etc.; între exagerările ascetice și cele ale hedonismului vulgar, teoria și practica formării personalității morale să se bazeze pe *omul uman*, pe specificul său natural și social, cu preocuparea de a corecta și educa impulsurile negative și de a sprijini tendințele sociale pozitive: de la stadiul de natură la cel de personalitate morală omul străbate cîteva trepte (individ, individualitate, persoană, agent moral), pe parcursul cărora se poate realiza pe o linie ascendentă sau degrada în funcție de condițiile exterioare, dar mai ales în funcție de activitatea și efortul propriu; personalitatea morală nu rămîne un concept abstract, ci ea se materializează în calități, atitudini, activități, excelent descrise în lucrare.

4. Deși autorul nu face această distincție formală, putem considera capitolele I—III drept o primă parte a lucrării, în care se arată *ce este* personalitatea și personalitatea morală și factorii care o condiționează. Este de fapt o înfățișare argumentată a scopului principal al educației *morale* comuniste. Capitolele IV—IX pot constitui o a doua parte a lucrării, în care este supusă unei ample cercetări dialectice structura personalității morale și edificarea ei. Cititorul va găsi aici idei de importanță capitală pentru teoria și practica educării personalității morale comuniste ca, de pildă, acelea referitoare la idealul moral, la judecata, voința și sentimentele morale, la deprinderile, obișnuințele și caracterul moral. Ultimele capitole sînt consacrate edificării personalității morale în condițiile României socialiste.

5. Lucrarea „Personalitatea morală" se situează ferm pe poziția Partidului Comunist Român de critică și respingere a fetișizării tezei rămînerii în urmă a conștiinței față de existență. Evidențiind rolul esențial al conștiinței socialiste în edificarea socială și umană, prof. Ioan Grigoraș pune în mișcare un volum de idei foarte active, care amintesc de adagiul că „nimic nu este mai practic decît o teorie bună".

**IOAN ROMAN**

---

* Ion Grigoraș, *Personalitatea morală*, Ed. științifică și enciclopedică, 1982.

# Formarea de deprinderi alimentare corecte la copii și tineri

Conf. dr. SEBASTIAN DUMITRACHE
Institutul de medicină și farmacie, București

**VÎRSTA TÎNĂRĂ este dominată de două fenomene fiziologice esențiale: creșterea și dezvoltarea. Între aceste două noțiuni nu există egalitate din punct de vedere nutrițional. Creșterea înseamnă sporirea masei corporale ca rezultat al înmulțirii sau hipertrofierii celulelor constituente ale organelor și țesuturilor. Termenul dezvoltare denotă amplificarea, complexarea și perfecționarea funcțiilor organismului cum sînt cele legate de procesele metabolice (biochimice), funcțiile senzoriale, coordonarea mișcărilor, schimbările mintale și comportamentale, capacitatea de adaptare la condițiile mediului ambiant.**

Alimentația trebuie să aducă organismului, în cantități optime, toate substanțele nutritive de care are nevoie pentru desfășurarea normală a vieții cu toate formele ei de manifestare. După natura lor, aceste substanțe nutritive au fost grupate în mai multe categorii: proteine, lipide (grăsimi), glucide (hidrocarbonate), substanțe minerale și vitamine. Fiecare îndeplinește roluri bine definite și nu pot fi înlocuite unele cu altele.

Necesitățile nutritive variază mult de la un organism la altul, depinzînd de vîrstă, sex, corpolență, felul și intensitatea activității, condițiile mediului ambiant etc. Iată, de exemplu, necesarul mediu zilnic de energie și de substanțe nutritive calorigene pentru copii de vîrstă școlară și adolescenți:

| Grupa de vîrstă | Copii | | Adolescenți | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Băieți | | Fete | |
| | 7—9 ani | 10—12 ani | 13—15 ani | 16—19 ani | 13—15 ani | 16—19 ani |
| Calorii | 2 200 | 2 500 | 3 100 | 3 300 | 2 600 | 2 800 |
| Proteine, g | 85 | 90 | 115 | 120 | 95 | 100 |
| Lipide, g | 75 | 80 | 100 | 105 | 75 | 80 |
| Glucide g | 280 | 340 | 430 | 450 | 370 | 400 |

Alimentația trebuie deci diferențiată și individualizată. Cînd între ceea ce are nevoie organismul ca substanțe nutritive și energie și ceea ce aduc alimentele nu se realizează un permanent echilibru, alimentația devine nerațională și dintr-un factor favorabil se transformă într-o cauză de perturbare a creșterii, dezvoltării și de subminare a sănătății. În formele mai grave se poate ajunge pînă la îmbolnăviri numite generic „boli de nutriție", „malnutriții" sau „distrofii". În acest sens, atît subalimentația cît și supraalimentația reprezintă exemple de alimentație nerațională. Din păcate, ambele situații se întîlnesc astăzi în lume în proporții îngrijorătoare. În timp ce sute de milioane de copii suferă de foame și de malnutriții, alte zeci sau sute de milioane mănîncă mai mult decît trebuie, dezechilibrîndu-se și aceștia.

În atitudinea omului față de hrană, deprinderile au un rol important ele definind un anumit comportament alimentar. O deprindere, bună sau rea, se formează prin imitarea celor din jur și prin repetarea unui anumit mod de alimentație. Deprinderea alimentară este un fenomen complex care cuprinde: preferința pentru anumite alimente și dezinteresul pentru altele, modul de preparare culinară și de păstrare, ritualul și ambianța în care se consumă meniurile, repartizarea meselor în cursul zilei etc.

Deprinderile alimentare formate în copilărie sînt bine consolidate, stabile, persistînd adesea toată viața. Așa se explică de ce un adult își exteriorizează plăcerea și buna impresie pe care i-a lăsat-o un preparat spunînd că a fost „ca la mama acasă".

Însușirea de către copii și tineri a unui comportament alimentar corect aduce importante avantaje imediate și îndepărtate dintre care menționăm cîteva:

— dezvoltarea armonioasă fizică, mintală și afectivă;

— prevenirea apariției mai tîrziu, în perioada adultă sau la vîrsta a 3-a, a maladiilor de nutriție zise și degenerative: obezitatea, creșterea grăsimilor din sînge (în special a colesterolului) și depunerea acestora în pereții arterelor cu consecințe foarte nefavorabile (arterioscleroza, hipertensiunea arterială, infarctul de miocard, hemoragia cerebrală etc.), diabetul, guta, litiaza biliară și renală, unele hepatite cronice etc.;

— înfrumusețarea vieții personale și stabilirea unor relații interumane agreabile. Să nu uităm că pentru om, consumul hranei este un act important repetat de cîteva ori pe zi și cu multiple implicații sociale. Strîngerea membrilor unei familii în jurul mesei este o formă eficace de legătură, de comunicare a gîndurilor, sentimentelor, atitudinilor, de creștere a afecțiunii reciproce între părinți și copii.

Iată acum cîteva greșeli alimentare comise frecvent de copii și tineri și care, prin repetare, se pot transforma în deprinderi dăunătoare:

1. *Absența sau insuficiența micului dejun.* Din cauza sculării tardive, a grabei și uneori a lipsei poftei de mîncare, copilul sau tînărul pleacă la școală, la facultate sau la locul de muncă fără să mănînce ceva sau după o foarte sumară gustare (exemplu un ceai sau o cafea). El va fi privat astfel de substanțele nutritive cu rol energetic, plastic și funcțional tocmai în perioada de intensă solicitare fizică sau intelectuală. În aceste condiții, după cîteva ore survine oboseala, somnolența, scăderea atenției și a randamentului. Studii întreprinse în întreprinderi au arătat creșterea frecvenței accidentelor de muncă către sfîrșitul programului la persoanele care vin la lucru nemîncate.

2. *Absența gustării de la ora 10—11 sau a înlocuirii ei cu alimente dezechilibrate nutritiv cum sînt dulciurile.* Ca urmare, între micul dejun și masa de prînz se creează un spațiu foarte mare cu efectele negative arătate mai sus și cu creșterea senzației de foame ceea ce face ca la masa principală să se consume o cantitate exagerată de alimente depășind capacitatea de digestie normală. Din această cauză apare o senzație dezagreabilă de plenitudine și de balonare postprandială, alimentele nu sînt bine digerate și cu vremea tubul digestiv, începînd cu stomacul, dă semne de oboseală (gastrite, duodenite, enterocolite). Sînt, de asemenea, nerecomandate mesele de seară servite foarte tîrziu sau prea bogate, urmate de culcarea imediată.

3. *Obiceiul de a „ciuguli" printre mese* mai ales dacă aceste gustări dezordonate sînt constituite din produse cu mare valoare calorică: prăjituri, bomboane, fursecuri, checuri, ciocolată, alune prăjite ș.a. Un exemplu tipic de astfel de comportament este acela de a urmări ore întregi programul televizorului rontăind, adesea inconștient, din bunătățile de pe masă. Prin acest obicei nu se lasă răgaz aparatului digestiv să se evacueze și să se repauzeze, se strică pofta de mîncare pentru alte produse alimentare necesare și este o formă discretă de îngrășare.

4. *Nerespectarea programului de masă*, sărirea unor prînzuri sau consumarea lor în fugă, în stare de enervare sau preocupare dereglează astfel reflexele condiționate formate și care au un rol important în digestie și absorbție.

5. *Atracția exagerată către produse rafinate.* Rafinarea este o operație industrială prin care se îndepărtează din alimente unele substanțe nutritive valoroase, iar altele se concentrează. Exemplul cel mai tipic este zahărul. El conține numai glucide (zaharoză) fiind complet lipsit de alte substanțe nutritive (proteine, elemente minerale, vitamine). Orice produs deci care conține zahăr drept component principal va fi profund dezechilibrat din punct de vedere nutritiv. Un alt exemplu este constituit din preparatele obținute din făină albă: pîine albă, produse de franzelărie, paste făinoase, biscuiți, orez glasat, prăjituri etc. Făina albă este foarte săracă în vitamine (mai ales vit. $B_1$ și vit. E) și în materialul fibros care rămîne în tărîțe.

6. *Insuficiența consumului de produse lactate, ouă, legume și fructe.* Aceste grupe de alimente sînt indispensabile pentru copii și tineri. Dacă laptele ca atare nu este agreat, el poate fi dat sub formă de derivate lactate, acide, brînzeturi sau preparat cu cacao, făinoase etc. O parte din legume și fructe este bine să fie consumate crude pentru a beneficia în întregime de elementele minerale și vitaminele pe care le conțin. Este, de asemenea, indicat ca cel puțin la o masă să se ofere o salată din legume sau fructe, și să se înlocuiască desertul dulce (prăjitura) cu un fruct. În ceea ce privește carnea, ea este de obicei acceptată cu plăcere de copii și tineri. Dacă se consumă în cantități raționale constituie un aliment valoros, trebuie însă evitat abuzul de mezeluri și cărnuri grase.

Deprinderile alimentare corecte se formează printr-o educație făcută perseverent și sistematic pe toate căile posibile și mai ales prin intermediul școlii.

Proiectul Programului de alimentație științifică a populației, elaborat din inițiativa tovarășului Nicolae Ceaușescu și publicat recent pentru a fi supus dezbaterii publice acordă o deosebită atenție laturii educative și arată rolul școlii în acest domeniu. Astfel, se prevede ca Ministerul Educației și Învățămîntului, împreună cu organizațiile de copii, de tineret și de femei să ia măsuri pentru însușirea de către preșcolari, școlari și studenți a unor cunoștințe temeinice despre valoarea nutritivă a alimentelor, regulile de igienă alimentară, avantajele consumului echilibrat și în concordanță cu nevoile nutritive ale organismului.

Viitorii profesori, învățători și educatori trebuie să dobîndească suficiente cunoștințe privind alimentația rațională și igiena alimentelor, astfel încît să poată contribui la formarea unui comportament alimentar corect în rîndul tinerei generații.

O altă modalitate eficientă de influențare a deprinderilor alimentare o constituie exemplul dat de părinți. Obiceiurile lor alimentare bune sau rele sînt însușite aproape întotdeauna de copii. Sînt familii în care bunicii, părinții și copiii sînt obezi. În astfel de familii, mai mult decît predispoziția ereditară, se moștenește obiceiul de a mînca mult. Educația alimentară a copiilor trebuie deci să înceapă cu educația părinților.

Și în această direcție, proiectul Programului de alimentație prevede conferințe, lecții, dezbateri și alte manifestări de probleme de alimentație și de viață rațională în cadrul lectoratelor cu părinții și al comitetelor de părinți de pe lîngă grădinițe și școli, în case de cultură, cămine culturale, universități cultural-științifice și alte instituții.

# Deprinderile de muncă intelectuală, condiție a modernizării demersului instructiv-educativ

Conf. dr. ION DRĂGAN
Universitatea din Timișoara

## 1. SUPRAÎNCĂRCAREA. „FATALITATE" A ȘCOLII CONTEMPORANE?

**DE OBICEI supraîncărcarea elevilor (și a cadrelor didactice) este pusă pe seama a o serie de factori extrașcolari și extrapedagogici, cum ar fi accelerația dezvoltării, tranziența (Toffler), revoluția tehnico-științifică și explozia informațională. Mai ales în legătură cu acest din urmă fenomen, generator de supraîncărcare, se dau semnificative și convingătoare cifre, demonstrîndu-se că prin creșterea exponențială a informației se ajunge, volens-nolens, la supraîncărcare. Așadar, în această optică, supraîncărcarea (planurilor, programelor, manualelor, orariilor etc.) ar trebui privită cu resemnare și primită ca o «fatalitate» a veacului nostru.**

Fără a pune sub semnul îndoielii fenomenele enumerate mai sus (ele există în mod obiectiv), considerăm că supraîncărcarea din școală nu este produsă în mod direct de ele, ci autorii ei sîntem noi, oamenii școlii, începînd cu forurile de decizie și de concepție (care elaborează planurile, programele, manualele) și încheind cu cei ce le dau viață (educatoare, învățători, profesori). Căci, nimeni nu poate contesta explozia informațională, dar nimeni nu ne poate obliga ca tot ce... „explodează" să devină, automat, conținut informațional al planurilor, programelor, manualelor, lecțiilor. Dacă așa se produc lucrurile, nu ne mai putem considera psihopedagogi, ci „culegători de informație". Unde este „filtrul" gîndirii psihopedagogice prin care trebuie să treacă — cu necesitate! — tot ceea ce va deveni conținut al învățămîntului, adică informație pedagogică? Firesc ar fi ca din „explozia informațională" a contemporaneității să dobîndească „drept de cetate" în școală numai acele valori care poartă însemnele perenității și care vor putea servi cu succes la formarea personalității omului reclamat de opera de construire a socialismului. Pentru aceasta, o taxonomie pedagogică ar trebui să constituie lucrarea de început, care să facă oficiul „filtrului" de care vorbeam. Dar pînă atunci, să vedem ce poate fi făcut pentru ca procesul modernizării învățămîntului (care în vederile noastre este sinonim cu optimizarea lui) să nu sufere din cauza supraîncărcării.

## 2. „FRÎNE" ALE MODERNIZĂRII

Lucrările de pedagogie și de psihopedagogie analizează și jalonează, cu minuție, atît factorii determinanți ai modernizării, cît și direcțiile și domeniile acesteia (sistemul, conținutul, strategiile, formele și relația educativă). În această preocupare, față de modernizare se păstrează însă, după părerea noastră, o viziune anacronică de sub „zodia" căreia nu scapă aproape nici unul din demersurile întreprinse pentru modernizarea învățămîntului. Despre ce este vorba? Despre optica magistro-centristă a modernizării: toate lucrările care tratează problema modernizării sînt orientate spre a arăta ce trebuie să facă dascălul pentru a moderniza învățămîntul (conținut, strategii de învățare, forme etc.) Elevul este privit, în continuare, ca un beneficiar pasiv al modernizării. Cu foarte rare excepții! Acest mod de gîndire tradițională este unul din „odgoanele" cu care modernizarea învățămîntului este ancorată la „țărmul" trecutului. Răsfoind și recitind (selectiv!) lucrările de pedagogie și psihologie apărute în ultimii 20 de ani am constatat că — cu excepția cîtorva, dedicate acestei teme [1] aproape toate neglijează strategiile didactice (sau le tratează sumar) privitoare la formarea elevului ca autor și coparticipant la făurirea propriei personalități. În una singură [2] am întîlnit o preocupare expresă, un capitol fiind dedicat acestei idei: „A învăța pe copii cum să învețe".

Cu o asemenea optică, nu e de mirare că fenomenul supraîncărcării persistă și se agravează.

*Avalanșei de informație cu care, deocamdată, este confruntat învățământul de toate gradele (și în toate țările) nu i se va putea face față decît printr-o sistematică, temeinică și efectivă preocupare pentru formarea la elevi a deprinderilor de muncă intelectuală.* Iată răspunsul la întrebarea cu care ne încheiem capitolul anterior. Acest răspuns este valabil și ca soluție la o altă problemă de mare actualitate pentru teoria și practica pedagogică: educația permanentă. Cu alt prilej am dezbătut mai amănunțit această idee [3].

Dealtfel tendința care există astăzi, la toate nivelurile, de a da învățămîntului caracter formativ implică, cu necesitate legică, preocupări pentru formarea la elevi a deprinderilor de muncă intelectuală. Iar formarea acestora are efecte asupra dezvoltării intelectuale a elevilor și asupra dezvoltării lor psihice în general, „gradul de stăpînire a deprinderilor de muncă intelectuală fiind și un indicator al gradului de dezvoltare a psihicului, ale cărui instrumente sînt" [4].

Chiar dacă în lucrările de pedagogie și psihopedagogie problema formării deprinderilor este, cum spuneam mai sus, anemic reprezentată, ea nu este total absentă de pe agenda de lucru a cercetării psihopedagogice. Lucrările în volum, la care am făcut trimiteri mai sus [5], ca și studiile apărute în publicistica de specialitate [6] atestă o intensă preocupare față de ea. Dar, cum spuneam și altă dată, de pe „șantierul" cercetătorilor problema trebuie să ajungă, cu necesitate, pe masa organelor de decizie, căci numai astfel are șansa să fie convertită în document normativ (planuri, programe) și în instrumente de lucru (manuale, metode), cu alte cuvinte să fie încorporată sistemului de muncă didactică.

### 3. DEPRINDERILE DE MUNCĂ INTELECTUALĂ CA SOLUȚIE ÎMPOTRIVA SUPRAÎNCĂRCĂRII

În discuțiile pe care le-am avut cu cîteva grupuri de elevi din școli și licee din municipiul Timișoara și cu cîțiva studenți ai universității timișorene, am putut constata — o dată în plus — fenomenul supraîncărcării prezent la toate nivelurile de învățămînt: un elev conștiincios de nivel gimnazial învață, în medie, 4—5 ore pe zi, unul de liceu 6—7 ore, iar un student, în perioada examenelor, 8—9 ore. De reținut că orele dedicate studiului individual suplimentează activitatea desfășurată de elev în cele 4—5 sau chiar 6 ore petrecute la lecții. Așadar, un elev conștiincios desfășoară în medie 10—12 ore de muncă intelectuală pe zi și pe noapte, căci, această categorie de elevi face din noapte zi pentru a rezista obligațiilor școlare.

Discuțiile purtate mi-au invederat și faptul că nu la toate nivelurile există conștiința ieșirii din impas printr-o mai rațională folosire a deprinderilor de muncă intelectuală. Aceasta și fiindcă nu li s-au format. La nivel gimnazial, elevii văd ca singură soluție pentru ieșirea din impasul supraîncărcării „micșorarea numărului de ore". La nivel liceal, unii din elevii cu care am discutat solicită, în afară de unele „explicații mai clare și mai concise", și cîteva soluții care țin de formarea deprinderilor de muncă intelectuală: „Să se scrie broșuri, anexe ale manualului, pentru a îndruma munca elevului". „Să ni se arate cum să luăm notițe", „Să ni se arate cum să recapitulăm" ș.a.

Studenții intervievați vorbesc deja despre „necesitatea planificării judicioase a timpului", de „organizarea unor seminarii de îndrumare a muncii intelectuale", de „elaborarea unor îndrumătoare pentru metodologia muncii intelectuale" etc. Este adevărat că discuțiile noastre s-au purtat cu studenți fruntași la învățătură, cealaltă categorie practicînd metode empirice de studiu, așa cum se remarcă și de către alți cercetători și în alte studii pe această temă [7].

Pentru a cunoaște opiniile și preocupările cadrelor didactice pe această problemă am purtat discuții și cu cîțiva profesori de la școlile generale nr. 3, 6 și 22, de la Liceul „C.D. Loga" și de la Liceul nr. 1-matematică-fizică din Timișoara.

Toți participanții la discuție au opinat pentru descongestionarea programelor și a manualelor, spre a le face astfel mai accesibile elevilor. De asemenea s-a subliniat necesitatea introducerii unor lecții cu privire la formarea deprinderilor de muncă intelectuală specifice fiecărui obiect de învățămînt, precum și orientarea conținutului metodicilor de specialitate în acest sens. Acestea se constituie premise de formare a deprinderilor de muncă intelectuală. Lipsind o literatură de specialitate prea abundentă, la îndemînă și mai ales adecvată (pentru fiecare obiect), mulți dintre interlocutorii noștri au relatat doar despre aspectele cele mai generale ale muncii intelectuale: „le-am dezvoltat spiritul de observație", „m-am preocupat de cultivarea gîndirii logice", „am urmărit să le dezvolt dragostea pentru obiectul meu" etc.

Am avut însă bucuria să constat și unele preocupări specifice și adecvate: „de a formula ipoteze cu privire la desfășurarea unui proces, de a identifica relațiile între factorii sau mărimile ce intervin într-un experiment, de a prelucra un experiment, de a formula concluzii într-un limbaj științific specific disciplinei (formule, simboluri, coduri etc.) (**A.S.** — fizică, Școala generală nr. 22). La nivel liceeal s-a trecut la alte categorii de deprinderi: „de a defini, de a aplica în practică mărimi fizice, de a redacta probleme și un text științific, de a monta și confecționa aparate, de a depista sursa erorilor unor aparate de măsură etc." (**V.I.** — fizică, Liceul de matematică-fizică nr. 1).

La matematică s-a mers în direcția „aplicării în activitățile practice a cunoștințelor

calcularea volumelor, suprafețelor, costurilor etc." (T.S. — matematică, Școala generală nr. 22). La liceu, axa de convergență a relatărilor pe această temă a fost „dezvoltarea gîndirii matematice și a raționamentului matematic".

La discipline umaniste accentul a fost pus pe formarea priceperii și deprinderii de a lucra cu manualul și cu alte cărți. Așa, de exemplu, s-a urmărit „formarea tehnicii de a învăța prin sesizarea esențialului, priceperea de a interpreta fenomene istorice și de a lua notițe substanțiale prin verificarea caietelor de notițe și prin îndrumarea elevilor de a redacta schițe, planuri etc." (D.I. — istorie, Școala generală nr. 22). Literatura fiind o disciplină în care munca cu cartea este esențială, profesorul a fost preocupat „de a forma elevilor priceperea și deprinderea de a fișa, de a face trimiteri, de a interpreta un text din punct de vedere estetic, al teoriei literare etc." (B.H. — literatură, Liceul de matematică-fizică nr. 1).

În general, se constată însă absența preocupărilor față de problema formării deprinderilor de muncă intelectuală, masa cadrelor didactice „luptîndu-se" cu volumul mare de cunoștințe ce urmează a fi predate și „nevăzînd, astfel, pădurea din cauza copacilor". La sugestia noastră de a se preocupa de asemenea probleme, motivează că „inspecțiile nu urmăresc așa ceva, ci măsura în care am parcurs sau nu programa în vigoare."

## 4. ÎNVĂȚAREA ÎNVĂȚĂRII — DE LA DEZIDERAT LA IMPERATIV

Atît cazurile relatate de noi, cît și realitățile cunoscute de către toți cei ce lucrează în învățămînt, pledează pentru depășirea unor investigații izolate asupra problemei deprinderilor de muncă intelectuală la elevii și studenții noștri, spre stabilirea unor măsuri care să ducă la transformarea dezideratului „elevii trebuie învățați să învețe" într-o stare de fapt care necesită:

**A. La nivel gimnazial**

a) Introducerea în programele școlare a unor indicații exprese cu privire la formarea deprinderilor de muncă intelectuală și a unor lecții introductive cu asemenea obiective, la fiecare disciplină școlară.

b) Accentuarea, prin programe și manuale, a caracterului operațional și instrumental al cunoștințelor transmise elevilor.

c) Ore de dirigenție pe această temă.

**B. La nivel liceal**

a) Cele cuprinse în paragrafele *a* și *b* de mai sus.

b) Programele școlare și manualele să conțină un capitol introductiv privitor la tehnica muncii intelectuale — cu specificul ei — la fiecare disciplină.

C. La nivel superior

a) Introducerea în planurile de învățămînt ale anilor I a unui curs de un semestru alternat cu seminar practic de *metodologia muncii intelectuale*, care să fie predat de cele mai valoroase cadre didactice.

b) În anul al III-lea să se introducă un curs de un semestru de *metodologia cercetării științifice*, alternat cu lucrări practice de seminar; acesta ar urma, de asemenea, să fie ținut de cadre didactice cu experiență cunoscută și recunoscută în domeniul cercetării.

c) Cursurile de științele educației (psihologie-pedagogie-metodică) ar urma să-și orienteze structura și conținutul spre problemele formative ale viitorilor profesori în această viziune (activizarea elevilor, formarea deprinderilor de muncă intelectuală, formarea priceperii de a îmbina teoria cu practica și de a organiza o cercetare etc.).

d) Cursurile de perfecționare (definitivat, gradul al II-lea și reciclare) să fie mai pregnant orientate spre aceste probleme de reală modernizare.

Toate aceste măsuri, unele de urgență, altele de perspectivă, sînt menite să scoată școala din impasul pe care i l-a creat supraîncărcarea și să prevină acea situație asupra căreia avertiza A. Töffler în *Șocul viitorului*: „Analfabetul de mîine nu va fi cel care nu știe să citească, ci va fi cel care nu a învățat cum să învețe". Căci „ziua de mîine" se pregătește astăzi, pe băncile școlilor.

## BIBLIOGRAFIE


1. *Elevii trebuie învățați cum să învețe*, București, E.D.P. 1973.
L. Țopa și col., *Metode și tehnici de muncă intelectuală*, București, E.D.P., 1979.,
E. Pop, *Cum să învățăm?*, București E.D.P., 1965.
J. Rudnianski, *Cum să înveți* (traducere), București, E.D.P., 1976,
2. I. Furlan, *Învățămîntul modern și instruirea intensivă* (traducere), București, E.D.P., 1975.
3. I. Drăgan, P. Ancuța, *Aspecte psihopedagogice și praxiologice ale formării la elevi a deprinderilor de muncă intelectuală* „Revista de pedagogie", nr. 7/1980, p. 25.
4. I. Drăgan, *Formarea deprinderilor de muncă intelectuală la clasele I—IV*, în *Modernizarea învățămîntului primar* (p. 26), volum editat de „Revista de pedagogie", 1981.
5. Este vorba de volumele de la punctul 1 din această bibliografie.
6. I. Cerghit, *Însușirea tehnicilor de muncă intelectuală — obiectiv prioritar al școlii contemporane*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1977.
I. Drăgan, *În legătură cu formarea deprinderilor de muncă independentă la studenți*, „Revista învățămîntului superior", nr. 1/1966.
I. Drăgan, P. Ancuța, *Aspecte psihopedagogice și praxiologice ale formării la elevi a deprinderilor de muncă intelectuală*, „Revista de pedagogie", nr. 7/1980.
I. Drăgan, *Formarea deprinderilor de muncă intelectuală la clasele I—IV*, în *Modernizarea învățămîntului primar*, volum editat de „Revista de pedagogie", 1981.
S. Lăzărescu, *Tehnicile muncii intelectuale în învățămînt*, „Biblioteca școlară", nr 4, 1980.
D. Vintilescu *Tehnicile de muncă independentă — componentă esențială a pregătirii studenților în perspectiva integrării sociale*. „Forum", nr. 9/1981
7. Vezi: D. Țopa și D. Vintilescu, *lucr. cit.*

# Adaptabilitatea preşcolarului la activitatea şcolară

Inv. MARIA DORINA PAŞCA
Şc. generală Iernut, Jud. MUREŞ

ALĂTURI DE CLASELE a IV-a şi a-V-a, a-VIII-a şi a IX-a, grupa mare şi clasa I **constituie momente din cele mai importante în trecerea de la o activitate intelectuală la alta, de la o manifestare mai puţin vizibilă a personalităţii preşcolarului, la cea a adolescentului.**

**De aceea,este absolut necesar ca baza psihopedagogică să fie bine cunoscută pentru a se putea înlătura aşa-zisele „praguri", să nu determinăm apariţia „stressului şcolar", să cunoaştem îndeaproape evoluţia biopsiho-socială a copilului ca individ.**

**Atunci cînd această bază nu este asigurată, şi nu acţionează conform necesităţilor de conjunctură, situaţia în sine ne poate explica de ce pentru unii elevi şcoala apare ca o „cenuşăreasă", de ce ghiozdanul e enorm de greu pentru alţii sau de ce este necesar ca un membru al familiei să însoţească în permanenţă elevul la şcoală.**

Grădiniţa şi şcoala sînt legate organic între ele. Activităţile desfăşurate atît de una cît şi de cealaltă converg spre formarea omului de mîine, capabil să răspundă cerinţelor impuse de dezvoltarea societăţii româneşti actuale.

Dacă în grădiniţă se fac cunoscute elementele primare legate de o activitate intensă intelectuală, şcoala vine cu întregul său complex de modalităţi în a cultiva şi întregi personalitatea elevului. Prin activităţile ce se desfăşoară la grădiniţă, mai ales în *grupa mare*, apropiem preşcolarul de munca intensă de fiecare zi a şcolarului de clasa I. Astfel, activităţile de la dezvoltarea vorbirii, reprezentări matematice şi desen, răspund unor cerinţe impuse apoi de activitatea şcolară. O bună dicţie, o orientare în spaţiu sau o reprezentare grafico-cromatică plină de siguranţă şi personalitate, va face mai uşoară trecerea de la activitatea de *joc* la cea de muncă intelectuală susţinută.

Este necesar atît din partea educatoarei cît şi a învăţătorului de a nu încadra activitatea celor două forme de educare şi instruire în tipare rigide fără modalităţi de conlucrare. Din contră, între educatoarea de la grupa mare şi viitorul învăţător al clasei I e necesar să existe o permanentă legătură în cunoaşterea potenţialului grupei mari, în elaborarea unor strategii comune pentru realizarea unei treceri fără dificultăţi de la activitatea de joc, plăcută şi îndrăgită de preşcolari, la viitoarele activităţi şcolare. Se pot concepe astfel forme variate şi specifice dezvoltării intelectuale a preşcolarului de grupă mare.

Pentru activităţile de exersare a mîinii pentru scris, e necesar a se exersa acele reprezentări grafico-cromatice care să cuprindă elementul component al semnului grafic. De exemplu, pentru:

a) cîrlig... zmeul, săgeata, motivele geometrice;

b) noduleţ... cîrcelul, floarea, fumul;

c) bastoane... umbrela, foarfecele, ghiocelul;

d) zală... şarpele, cocoaşele cămilei, motivele decorative;

e) oval... ou, boabele de cafea, cactusul;

f) jumătate de oval... ciuperca, cireşele, motivele decorative;

Este necesar a se insista asupra instrumentului de lucru, deoarece e nevoie de multă siguranţă şi stabilitate în realizarea elementului grafic. La început se poate lucra cu toată certitudinea cu degetul — dactilopictură, pentru trasare şi siguranţă; trecînd apoi la carioca, creion colorat şi ajungînd treptat la creionul negru obişnuit.

În cadrul reprezentărilor matematice, activităţile de numărat se pot îmbleti cu cele de la dezvoltarea vorbirii în învăţarea unor poezioare scurte despre cifre, cît şi obişnuirea preşcolarului de grupă mare cu mînuirea şi folosirea truselor LOGII-I şi apoi la şcoală LOGII-II, cît şi a jocurilor cu mulţimi, lotofructe, numărat.

E bine ca unele activităţi să se desfăşoare în prezenţa viitorului învăţător, pentru a putea observa direct comportamentul celui ce va intra în clasa I. Un rol deosebit în acest caz revine comisiilor metodice ale educatoarelor şi învăţătorilor de la clasele I—IV.

Venind în clasa I, preşcolarul de grupă mare trebuie să găsească o atmosferă plăcută, de lucru, sala de clasă să-i fie cunoscută, o parte din colegi deasemeni, dar mai ales să-şi cunoască învăţătorul, această cunoştere dîndu-i o mare siguranţă. Chiar prima zi de şcoală cu festivitatea *înmînării primelor* manuale şcolare, va trebui să rămînă vie în amintirea şcolarului din clasa I. Colectivitatea din care va face parte trebuie să constituie punctul de referinţă a copilului, de asemenea să fie locul propice asimilării de noi şi noi cunoştinţe.

În formarea colectivului de elevi în clasa I, învăţătorul trebuie să acorde o atenţie deosebită celor trei grupuri pe care le poate întîlni în primele zile de şcoală. Şi anume:

a) cei care au frecventat cu regularitate grădiniţa

b) cei care au frecventat sporadic grădiniţa

c) cei care din motive obiective n-au frecventat grădinița.

În această situație învățătorul va acorda un mare *credit de încredere* celor din categoria „b" și „c" pentru integrarea lor în colectivitate, urmînd ca cei din categoria „a" să stabilească „punțile de legătură". Este momentul ades întîlnit în clasa I, cînd cei reținuți și timizi la grădiniță devin volubili și mai îndrăzneți iar cei ce de multe ori în grupă au ocupat poziția de „lider", se văd acum mai reținuți în mișcări, fiind mai puțini cunoscuți în noua colectivitate. Acum, în primele zile de școală și apoi continuu, în tot cursul clasei I, se pun bazele noului statut de școlar pe care-l va avea preșcolarul de ieri din grupa mare. Acum și aici se va învăța cu desfășurarea orei de curs, cu rolul său deloc pasiv în oră, cu mînuirea ustensilelor școlare, cu transformarea încetul cu încetul a jocului în activitate de muncă susținută, culminînd cu notarea și apoi promovarea primei clase.

Unul din punctele dificile pentru învățătorul clasei I este: pînă unde? cum? și cît? *jocul* apare în activitatea la clasă? S-ar putea spune — și clasa I dovedește acest lucru, — că *jocul* nu dispare, dar forma, scopul și momentul cînd este folosit trebuie cunoscut foarte bine.

La început e necesar să se repete unele jocuri cunoscute din grădiniță pentru a *lega* colectivul clasei într-un tot unitar, apoi e bine să-i învățăm noi jocuri legate de obiectul predat sau ca o activitate de recreare, cît și să le solicităm imaginația și inventivitatea în găsirea de noi și variate jocuri.

Jocul nu are un loc bine stabilit în desfășurarea lecției. Ar fi monoton să-l folosim tot la sfîrșitul orei, de aceea prin scopul bine definit al jocului, putem verifica cunoștințe, introduce elemente noi în lecție, consolida cele învățate în ora trecută. Atunci nu va surprinde pe nimeni dacă ora de matematică va începe cu un joc sau exersarea noului semn grafic la scriere se va face pe baza unui joc de reprezentare grafico-cromatică.

Să încercăm omogenizarea clasei I pe baza cunoștințelor predate. Asimilarea lor să fie făcută în bune condiții de toți elevii, rezultatele fiind cele scontate. Nu trebuie neglijat faptul că în fiecare colectivitate poate apărea un „elev problemă" din punct de vedere psihofiziologic. Cînd nu sînt alte posibilități de școlarizare, învățătorul clasei I e dator a integra elevul în colectivul clasei, în a crea premisele necesare unui astfel de elev în însușirea după posibilitățile sale intelectuale a cunoștințelor minime necesare promovării primei clase.

Dacă pînă acum grădinița și școala s-au văzut organic legate în eliminarea unor „stări de acomodare", *familia* cu „F" mare trebuie să vină să întregească eforturile depuse pînă acum. Să nu uităm că în primul rînd familia reprezintă prima comunitate în care trăiește copilul și în care trebuie să existe un loc bine definit al acestuia. În educația pe care copilul o primește de la familie, prin familie și din familie, nu trebuie să existe oscilări. Mama, tata sînt datori a cunoaște perioadele de dezvoltare, creștere și evoluție psihomotorie a copilului, să reușească a înțelege perioada „de ce-urilor" sau mai tîrziu a preadolescenței.

Educatoarea are menirea de a cunoaște familia, de a ști locul copilului în viața de fiecare zi, de a aduce în fața părintelui schimbările ce pot apărea brusc în comportamentul celui mic sau dereglări de la comportamentul zilnic. Se cunoaște cît de nefaste sînt pentru copil neînțelegerile din familie, dar și cîtă frumusețe morală poartă cei care cunosc armonia în familie.

Cunoscînd toate acestea, învățătorul clasei I va încerca să cunoască părinții viitorilor elevi, să poarte discuții legate de școală, copil, să dea dovadă de mult tact pedagogic atunci cînd familia e tînără și lipsită încă de experiența „primului școlar" și unde se pot ivi diferite probleme.

Pentru unii părinți studiul matematicii sau învățatul citit-scrisului se constituie în „adevărate probleme" încercate a fi rezolvate fără ajutorul școlii. De aceea e bine ca ședințele cu părinții elevilor din clasa I să fie cît mai dese pentru a da posibilitatea acestora de a cunoaște progresul copilului, de a reuși, mai ales, a înțelege metodologia de lucru, cuantumul de cunoștințe ce trebuie asimilat. Să nu transformăm întîlnirile cu părinții în ceasuri interminabile, ci să canalizăm discuțiile spre problemele noi ce apar în activitatea școlară, să determinăm cu precizie locul părintelui și a întregii familii în formarea elevului din clasa I. Vizitele la școală ale părinților trebuie să se facă cu toată certitudinea știind că prin acest mod se pot înlătura unele neînțelegeri de mai tîrziu dintre familie și școală. Consultarea documentelor școlare de învățător împreună cu părintele pot înlesni cunoașterea evolutivă a școlarului din clasa I. Să eliminăm practica de a chema părintele la școală doar în cazuri extreme. Părintele să fie un obișnuit al școlii, să cunoască îndeaproape problemele majore ale școlii. Vizitele învățătorului la domiciliul elevului să se constituie ca momente deosebite în cunoașterea aprofundată a copilului, a rolului familiei în educația sa. Să nu uităm că școala nu poate face totul. Familia e cea care alături de școală vine să definească personalitatea fiecărui individ în parte.

Grădiniței, școlii și familiei li se adaugă organizația „Șoimii patriei" și Organizația de pionieri. Primirea în mod festiv în rîndurile organizației, în detașamentul de pionieri sau la locul de muncă al părinților, trezesc sentimente de mîndrie micilor șoimi ai patriei. Faptul că ei își desfășoară activitățile împreună cu detașamentul de pionieri, că le cunosc clasa, școala, le admiră uniforma pionierească, toate acestea facilitează familiarizarea preșcolarului de grupă mare cu activitatea școlară. Acțiunile desfășurate în comun, pe

domenii de activitate, dezvoltă spiritul de colectivitate, înlesnind activităţile şcolare viitoare.

În clasa I şoimii patriei îşi diversifică acţiunile de educare patriotică, prin muncă şi pentru muncă, cultural-artistice şi sportiv-turistice. Tot acum continuă activităţile de autogospodărire; se îmbogăţesc cunoştinţele despre patrie, partid, popor; se pregătesc pentru a deveni pionieri. Învaţă cîntece şi poezii patriotice; îşi continuă cu multă pasiune activităţile din cercurile aplicative desfăşurate din grupa mijlocie, mare şi clasa I inclusiv.

Acţiunile comune şi variate desfăşurate de grupa de şoimi ai patriei împreună cu detaşamentul de pionieri, trebuie să reprezinte forme noi de exprimare a rolului organizaţiilor de copii şi tineret în viaţa preşcolarului şi şcolarului mic.

Aşa cum arătam la început, „pragurile" se pot înlătura atunci cînd există o muncă susţinută, cînd legături indestructibile se stabilesc între un ciclu de învăţămînt şi altul, între o formă de organizare şi alta. Conlucrarea permanentă dintre grădiniţă şi şcoală aduce valenţe noi în educarea copilului. Va fi un real cîştig pentru învăţătorul clasei I dacă şi-a cunoscut din timp viitorii elevi sau preşcolarul de grupă mare îşi cunoaşte „tovarăşul învăţător" sau „tovarăşa învăţătoare". Atunci nu ne vor mai mira exclamaţiile celor de grupă mare: „E tovarăşa mea de la şcoală"!, atunci cînd el e obişnuit să ne vadă mereu la şcoală.

Printr-o muncă perseverentă, folosind strategii şi tactici didactice noi şi adecvate vîrstei, educatoarea şi învăţătorul vor reuşi să înlăture dificultăţile ce-ar mai putea interveni în momentul începerii activităţii şcolare susţinute. Pornind de la grădiniţă şi pînă la absolvirea clasei a XII-a, educaţia şi instrucţia să se constituie într-un tot unitar, întreaga activitate să fie privită prin prisma unui întreg cu toate implicaţiile sale sociale.

# Învăţămîntul primar şi cel gimnazial la interferenţa obligaţiilor şi răspunderilor comune

**Inv. MINODORA SELAGEA, prof. SABIN SELAGEA**
**Şcoala generală Vaţa de Jos, jud. Hunedoara**

## SUCCESUL ŞCOLAR
## O POSIBILITATE REALĂ

**NUMEROASELE şi tot mai ambiţioasele demersuri teoretice şi practice în favoarea prevenirii şi înlăturării eşecului şcolar sînt stimulate astăzi la noi în ţară nu numai de cîştigurile reale din ultimii ani, ci şi de încrederea unanimă în existenţa unor posibilităţi şi zone încă neexplorate pînă la capăt. Ele pledează pentru esenţa umanistă şi revoluţionară a învăţămîntului de toate gradele, pentru justeţea de netăgăduit a politicii partidului nostru de aşezare a şcolii pe principiile şi temeliile trainice ale grijii, răspunderii şi respectului faţă de om, faţă de viitorul său. Într-o asemenea înţeleaptă şi nouă viziune, fiecare tînăr poate şi trebuie să cunoască treptele succesive ale reuşitei şcolare pînă la deplina sa integrare socio-profesională, potrivit cu aptitudinile sale creatoare şi aplicative şi în directă concordanţă cu cerinţele calitativ superioare ale vieţii, ale construcţiei socialiste în patria noastră.**

Ideea de succes şcolar a devenit nu numai conceptul didactic cu cea mai largă răspîndire, dar şi obiectivul cel mai complex ca diversitate şi multitudine de factori determinanţi, ea atingînd şi antrenînd toate laturile muncii noastre cu elevii. Aproape că nu există compartiment în psihopedagogia învăţării, care să nu-şi poată revendica merite şi contribuţii mai mari sau mai mici, mai directe sau mai indirecte, mai imediate ori mai de perspectivă, la asigurarea succesului şcolar. Nu există moment în toată perioada şcolarităţii, care să nu poarte răspunderea pentru ceea ce ar putea să împiedice ori să frîneze aspiraţiile individuale ale elevului, aspiraţii care trebuie să fie în consens deplin cu opţiunile şcolii, ale familiei, ale societăţii în ansamblul ei. Şi unul din aceste momente care poate hotărî în măsură însemnată asupra evoluţiei ulterioare a elevului este cel al trecerii de la învăţămîntul primar spre cel gimnazial. Moment şi etapă spre care colectivul nostru şi-a îndreptat tot mai sistematic interesul şi eforturile sale din ultima vreme. O parte din concluziile la care am ajuns au fost sintetizate şi expuse într-un articol anterior (vezi „Revista de

pedagogie" nr. 4/1981), propunîndu-ne, în cazul de față, să facem cunoscute și alte preocupări îndreptate spre optimizarea trecerii din clasa a IV-a spre clasa a V-a.

## PASUL DINTRE CELE DOUĂ TREPTE
## UN DRUM CU FALSE BARIERE

Este astăzi în afara oricărei îndoieli că pasul dintre învățămîntul primar și cel gimnazial înseamnă mult mai mult decît o simplă trecere dintr-o clasă în alta sau dintr-un an în altul. Adevărul acesta se verifică mai ales în condițiile de muncă similare ori apropiate celor din comuna noastră, unde școlile primare sînt izolate între ele, iar depărtarea lor față de unitatea gimnazială variază între doi și cincisprezece kilometri. Odată cu intrarea elevilor în clasa a V-a, numeroși factori de climat educativ și de acțiune instructivă sînt supuși unor procese de reorganizare cu durată mai mică sau mai mare, care se răsfrîng diferit asupra comportamentului general al elevului, asupra rezultatelor și atitudinii sale față de învățătură. Implicațiile și complicațiile de natură psihică, pedagogică ori de regim al muncii intelectuale devin pentru început și la o privire superficială obstacole iminente și greu de depășit. Ambianța și mediul școlar se schimbă în datele lor fundamentale, colectivele claselor a V-a se află abia la primele momente ale constituirii și influenței lor modelatoare, relațiile profesor-elev se modifică, se îmbogățesc și se diversifică, sistemul unitar de cerințe nu are încă baza psihopedagogică temeinic motivată, metodele și tehnicile de predare-învățare conțin o seamă de elemente noi, colaborarea cu familia face abia primii pași, efortul intelectual al elevului crește în durată și intensitate, posibilitățile și spațiile lui de timp liber se restrîng simțitor, iar criteriile docimologice nu au încă unitate și omogenitate. Multă vreme colectivul nostru de învățători și profesori nu a intuit natura și dimensiunile subiective ale acestor bariere, ele generînd serioase perturbații în situația școlară a unor elevi, fie slăbindu-le randamentul intelectual, fie aruncînd asupra lor stigmatul nedrept al inadaptabilului sau al incapabilului. Rezultatele nesatisfăcătoare înregistrate de aceștia la prima confruntare cu exigențele învățămîntului gimnazial veneau în contradicție flagrantă cu posibilitățile lor reale, fapt demonstrat de evoluția ulterioară a rezultatelor la învățătură. În realitate era vorba de false bariere ivite și ridicate în calea elevului prin efectul necunoașterii prealabile și reciproce a particularităților de muncă din cele două trepte de învățămînt, a pîrghiilor de legătură și, îndeosebi, a factorilor de continuitate.

## ADEVĂRURI UNICE SUB APARENȚE CONTRADICTORII

Mai mulți ani la rînd elevii claselor a IV-a au înregistrat, la intrarea în clasa a V-a, rezultate și evoluții extrem de contradictorii. O mare parte dintre ei rămîneau cu regularitate sub media de absolvire a învățămîntului primar. Alții resimțeau șocul acesta frînant numai în primul trimestru al anului, reușind ca în etapele următoare să-și restabilească echilibrul față de cerințele învățămîntului gimnazial. Erau, apoi, cazuri de elevi ale căror performanțe generale se situau peste limita celor obținute în clasele primare. În alte situații, elevi cu înclinații și aptitudini deosebite pentru anumite discipline au ajuns la sfîrșitul clasei a V-a să nu depășească nivelul mediu de pregătire. Cu totul anormală ni s-a părut evoluția unor elevi premianți la încheierea învățămîntului primar și care, la terminarea clasei a V-a nu au obținut nici măcar o mențiune. Care puteau să fie cauzele adevărate ale unor asemenea „căderi" și care puteau să fie mobilurile reale ale „salturilor" înregistrate de elevi în primul an al învățămîntului gimnazial? Era oare vorba de modificări atît de radicale în atitudinea lor față de sarcinile școlare și în capacitățile lor de muncă? Nu, nicidecum nu. Erau adevăruri unice în manifestarea unor aparențe extrem de contradictorii. Era cu certitudine vorba de stereotipii în raporturile profesor-elev, de rigidități în metodologia aplicată, de erori și neconcordanțe în criteriile noastre de apreciere. Rezultatele bune din ultimii ani și noua experiență cîștigată ne-au dus la concluzia că discrepanțele de altădată dintre etapa primară și cea gimnazială nu țineau cîtuși de puțin de efoturile mai mari sau mai mici ale elevilor, ci de variațiile mult prea evidente ale subiectivității noastre, fie de la învățător la învățător, fie de la învățător la profesor. Elevi cu posibilități și rezultate identice în clasele primare ocupau poziții diferite în sistemele de apreciere ale profesorilor, fapt dovedit prin compararea trimestrială și anuală a mediilor. Elevi cu evoluții inegale în învățămîntul primar ocupau aceleași locuri în clasamentele de la sfîrșitul clasei a V-a. Elevi clasați pe primele locuri în clasa a IV-a se răspîndeau pe toată scara valorică după primul an al învățămîntului gimnazial. Aceste diferențe s-au datorat aplicării unor criterii nu întotdeauna științifice de raportare a pregătirii elevilor și de apreciere a acesteia. Formularea exigențelor și evaluarea cunoștințelor nu oglindeau cu deplină rigoare didactică nivelurile corespunzătoare de însușire a programelor școlare.

## COLABORAREA DINTRE ÎNVĂȚĂMÎNTUL PRIMAR ȘI GIMNAZIAL — UN IMPERATIV PERMANENT

Colaborarea dintre învățătorii claselor a IV-a și profesorii care predau la clasele a V-a a căpătat în ultima vreme la noi atributele unui program sistematic de cunoaștere și informare reciprocă, de delimitare a ceea ce trebuie să fie specific și a ceea ce trebuie să fie comun ca metodă și conținut în activitatea

unora și a altora. Schimburile și gama largă sub care se prezintă confruntările de păreri sînt izvorîte din sentimentul obligațiilor și răspunderilor egale pentru integrarea optimă a absolvenților învățămîntului primar în sistemul complex de cerințe ale învățămîntului gimnazial. În tot cursul anului profesorii efectuează asistențe periodice la școlile primare, iar învățătorii, la rîndul lor, participă la lecțiile organizate cu elevii clasei a V-a. Catedrele de limbă română și matematică au instituit, ca forme permanente de lucru, dezbateri și activități comune cu învățătorii, fie la gimnaziu, fie la școlile primare din sate, iar comisia metodică a învățătorilor își planifică și își desfășoară dezbaterile lunare în strînsă colaborare și cu participarea nemijlocită a profesorilor care predau la clasa a V-a. Rezultatele și, mai ales, progresele așteptate de la elevii claselor a IV-a sînt urmărite și verificate periodic prin lucrări de sondaj apreciate și notate separat de către învățători și profesori și ale căror concluzii sînt prezentate în cele trei organisme metodice din școală. Atenția specială și eforturile principale sînt orientate spre cazurile de elevi rămași în urmă sau cu posibilități intelectuale mai reduse. Ei sînt nominalizați, apoi cuprinși într-un program de pregătire individualizată, verificați și testați periodic, după care aceștia sînt luați în evidențele profesorilor care urmează să lucreze cu ei în clasa a V-a, pentru ca încă de la începutul anului să fie incluși în formele de pregătire diferențiată. Colaborarea dintre învățători și profesori continuă în forme și modalități noi îndată după intrarea elevilor în gimnaziu. De data aceasta participările și asistențele la lecții își propun să verifice capacitatea de răspuns a elevului la primele solicitări ale învățămîntului gimnazial, ritmul de integrare în noul colectiv școlar, dinamica poziției sale față de cea avută în clasa a IV-a, acțiunea și rezultatele factorilor de stimulare ori frînare, nivelurile comparative de pregătire a elevilor de la toate școlile primare, criteriile de apreciere și notare și concordanța lor cu cele aplicate de învățători. Concluziile sînt prezentate din nou în analizele din catedrele de limba română și matematică, învățătorii avînd astfel posibilitatea să-și alcătuiască o imagine cît mai cuprinzătoare despre sistemul propriu de muncă și despre metodologia generală din clasele primare. La rîndul său profesorul este pus și el în fața unor dovezi peremptorii privitoare la oportunitatea sau inoportunitatea unor procedee folosite și, îndeosebi, legate de aplicarea principiului dificultății și continuității progresive la trecerea elevilor din clasa a IV-a în clasa a V-a.

## LIMBA ROMÂNĂ ȘI MATEMATICA ÎN ATENȚIA SPECIALĂ

Colaborarea dintre învățămîntul primar și cel gimnazial s-a resimțit cu deosebire în metodologiile predării limbii române și matematicii, acestea extinzîndu-și considerabil terenul punctelor de vedere comune. Cum se știe, învățătorul acordă atenție specială scrierii, grija aceasta mergînd pînă la ultimul amănunt: forma literelor, legarea lor în cuvînt, poziție, așezare în pagină, marcarea alineatelor. Astfel de cerințe sînt formulate și urmărite nu numai la lecțiile de citire și gramatică, ci și la celelalte discipline de învățămînt. În orice împrejurare ponderea o dețin exercițiile de exprimare orală sau scrisă, de construcție corectă a ideilor și propozițiilor, de respectare severă a semnelor de punctuație. În conștiința elevului se configurează și se motivează puternic nevoia respectului pentru normele limbii române ca una din principalele sale îndatoriri școlare. Elevii așteaptă intrarea în clasa a V-a cu sentimentul dorinței de consolidare, de îmbogățire și de afirmare a deprinderilor dobîndite. Pînă mai acum cîțiva ani speranțele lor înaripate se izbeau de barierele unei alte ordini de priorități din învățămîntul gimnazial, accentul căzînd aici pe teoria gramaticală și pe absolutizarea conținutului problematic al textelor literare. Supralicitarea celor două aspecte slăbea interesul pentru calitatea scrierii și exprimării, pentru descoperirea adevăratelor dimensiuni ale limbii române, frumusețe, bogăție, suplețe, spontaneitate, originalitate etc. Mai mult chiar răspunderea integrală pentru însușirea și aplicarea normelor limbii literare de către elevi revenea profesorului de limba română. În ultima vreme, însă, grație colaborării dintre învățători și profesori, sarcina aceasta și-a asumat-o întregul colectiv al învățămîntului gimnazial. Exprimarea scrisă și orală este verificată și îndrumată pe toată durata zilei și la fiecare specialitate. Frontul unic nu mai este un deziderat iluzoriu, ci o realitate vie și cu acțiune permanentă. Lucrările scrise curente, tezele trimestriale și sondajele de orice fel sînt apreciate și evaluate și după criteriul aplicării și respectării normelor ortografice și de punctuație. Apoi se cunoaște că în clasele primare, oricît de mari și de sistematice ar fi eforturile învățătorilor, deprinderile de scriere, atît cele motrice, cît și cele ortografice, nu sînt încheiate, elevii dovedind încă neîndemînare și nesiguranță. Eludarea acestui adevăr a dus în repetate rînduri la deformarea scrierii în clasele gimnaziale, la fixarea unor deprinderi greșite. În consecință, profesorii au ajuns la concluzia că în clasa a V-a ritmul de scriere trebuie să fie sensibil apropiat de cel din clasa a IV-a. Indiferent de obiectul specialității, ei se străduesc să ofere elevilor pe toată durata acestei clase modelul de scriere, întocmind și prezentînd schițe, grafice, planșe, scheme etc. renunțînd la dictările obositoare și improprii pentru acest stadiu. Procedeul dă posibilitate profesorilor să asigure și un control riguros al notițelor, care trebuie să îndeplinească aceleași condiții de acuratețe și de corectitudine ca și temele pentru acasă. Vechea prejudecată că notițele pot fi scrise „oricum" și că

numai temele efectuate acasă reclamă grijă din partea elevului sub aspect estetic și ortografic nu mai poate fi acceptată în nici un fel.

Pentru profesorii de matematică ce lucrează la clasele a V-a cunoașterea directă a specificului muncii în învățămîntul primar și, cu deosebire, în clasa a IV-a, a constituit de fiecare dată premisă și condiție hotărîtoare pentru un demaraj optim la acest nivel. Așa, bunăoară, exercițiile de calcul mintal, cărora învățătorii le afectează un spațiu însemnat, sînt reluate și continuate și în clasa a V-a în grade de dificultate superioare. Asemenea exerciții întreține și revitalizează continuu cîmpul gîndirii matematice, lărgesc orizontul de cunoaștere al elevilor. Apoi, în învățămîntul primar principiul metodologic fundamental este munca independentă a elevilor, baza de neînlocuit a formării deprinderilor matematice de orice fel. Experiența de pînă acum, ca și analiza unor date și rezultate comparative arată că și în clasa a V-a momentul acesta trebuie să devină precumpănitor în structura lecției. Ca urmare, profesorii restrîng din ce în ce mai mult spațiul destinat explicațiilor și lucrărilor demonstrative, lărgindu-l considerabil pe cel afectat muncii independente. Nimic nu stimulează gîndirea proprie, siguranța de sine, conștiința personalității, sentimentul autonomiei și pasiunea creatoare decît munca independentă. De asemenea, pornindu-se tot de la o particularitate esențială a predării-învățării matematicii în învățămîntul primar, profesorii se străduiesc ca problemele, oricît de abstracte ar fi în aparență, să ducă la înțelegerea de către elevi a celor mai simple raporturi între datele teoretice și mărimile și relațiile întîlnite în experiența de fiecare zi. La rîndul lor, învățătorii, care se familiarizează cu specificul muncii în clasa a V-a, se străduiesc, începînd cu clasa a IV-a, să-i apropie pe elevi de cerințele învățămîntului gimnazial. Efortul acesta începe cu limbajul matematic, adaptat tot mai mult la rigorile unei predări științifice și unitare. Apoi elevii sînt îndrumați să deducă ei înșiși regulile și raționamentele matematice, prin atragerea și participarea lor conștientă la procesul de trecere de la particular la general. Spre sfîrșitul clasei a IV-a structura logică a problemelor și succesiunea etapelor de rezolvare se realizează în plan mintal, elevii nemaifiind obligați să întocmească planul de judecată sub forma întrebărilor și enunțurilor.

### ÎN LOC DE CONCLUZII

Cîteva din expresiile și mărimile statistice ale rezultatelor înregistrate în ultimii ani de elevii claselor a V-a dau și mai multă consistență de adevăr argumentelor noastre în favoarea apropierii și conlucrării strînse dintre învățămîntul primar și învățămîntul gimnazial. Peste 60% din totalul lor au obținut note bune și foarte bune. Îndeosebi la sfîrșitul anului școlar 1981—1982 nici unul dintre ei nu a coborît sub media generală 6, procentul de mediocritate fiind de numai 10%. Toți elevii premianți la sfîrșitul învățămîntului primar și-au menținut locurile fruntașe în clasa a V-a, obținînd premii și mențiuni. Faptul oglindește deplina concordanță dintre criteriile de apreciere și evaluare a cunoștințelor aplicate de învățători și profesori, nivelul ridicat de exigență și responsabilitate profesională, raportarea permanentă a acestora la cerințele programelor școlare. O concluzie deosebit de prețioasă este aceea că performanțele elevilor la sfîrșitul clasei a IV-a sînt în relație de proporționalitate inversă cu distanța lor față de unitatea gimnazială. Cu cît școlile primare sînt mai apropiate de aceasta și posibilitatea de contact și de conlucrare dintre învățători și profesori este astfel mai înlesnită, cu atît rezultatele elevilor sînt mai bune, iar încadrarea lor în sistemul de cerințe ale învățămîntului gimnazial se realizează cu mai puțină dificultate.

---

# De la gimnaziu... la liceu, în predarea matematicii

Prof. GHEORGHE CĂLUGĂRIȚA
Liceul „N. Bălcescu" — București

**ÎNSUȘIREA MATEMATICII ȘCOLARE, atît în școala generală, cît și în liceu, presupune cunoașterea temeinică a tuturor temelor prevăzute în programa școlară cît și formarea unor deprinderi trainice de folosire a cunoștințelor însușite în rezolvarea problemelor.**

**Cum trecerea de la învățămîntul gimnazial la cel liceal nu se face suficient de lin, este necesar ca în clasa a IX-a, în primele săptămîni de școală, să se organizeze predarea matematicii (și nu numai a matematicii) astfel încît deprinderea elevilor cu un nou stil de muncă să se facă relativ ușor.**

În impunerea noului stil de muncă, cred că ar fi nimerit să se procedeze astfel:

1. Fiecare profesor care va preda la clasa a IX-a să citească foarte atent, atît programa clasei a IX-a, cît și programele claselor a VII-a și a VIII-a pentru a realiza o planificare cît mai eficientă.

Atît cunoașterea programei parcursă de către elevi în clasele gimnaziale, cît și a materiei ce urmează a fi predată creează premisele unei planificări care să țină seama de realitățile școlare, de încărcătura fiecărei ore cît și de frecvența orelor de recapitulare și fixare a cunoștințelor noi. În acest fel în predarea *noilor cunoștințe, continuitatea în studiu și în aplicații va fi asigurată fără eforturi prea mari, eliminîndu-se totodată și teama apariției unor goluri supărătoare în pregătirea elevilor.*

2. Cunoașterea temeinică a programei nu-i suficientă. Se cere *să se acorde o atenție sporită și cunoașterii manualelor folosite în gimnaziu și a manualelor de matematică folosibile în clasa a IX-a pentru unificarea stilurilor în care sînt scrise, explicarea terminologiei folosite și pentru a stabili gradul de accesibilitate a cunoștințelor* așa cum apar ele prezentate în paginile manualelor.

Cunoscînd foarte bine manualele, spiritul lor, profunzimea explicațiilor, gradul de dificultate a exercițiilor rezolvate și prezentate ca model, precum și gradul de dificultate a exercițiilor propuse spre rezolvare, profesorul poate stabili acele teme care pot face obiectul studiului individual pentru obișnuirea elevilor cu acest fel de studiu.

Se știe că *dacă nu se pun bazele studiului individual încă din clasa a IX-a, mai tîrziu prea puțini elevi sînt dispuși să folosească manualul ca instrument de lucru în însușirea părții teoretice.* Folosirea manualului se va reduce numai la rolul său secundar: *acela de a cuprinde exercițiile care pot constitui într-o primă urgență temele pentru acasă* și mult mai tîrziu, *temele care pot figura la examenul de treaptă.*

Cunoașterea programei și a manualelor prin citire atentă (și eventual rezolvarea unor exerciții și probleme) — nu numai o frunzărire a lor sau consultarea cuprinsului — oferă premisele necesare organizării unei planificări raționale a materiei.

Planificarea se face ținînd seama de: volumul de cunoștințe ce urmează a fi predate, gradul de accesibilitate a acestora, deprinderea cu studiul individual existentă la elevi sau cea care credem că se poate realiza pe parcurs sub îndrumarea nemijlocită a profesorului.

O planificare care are iz birocratic: atîtea ore = atîtea lecții de predare plus atîtea de recapitulare, împiedică realizarea scopului urmărit prin cerința expresă de planificare a materiei.

Este absolut necesar ca atunci cînd se trece la planificarea trimestrială să se țină seama — în mod special pentru trimestrul întîi — că *ritmul de parcurgere a materiei nu poate fi absolut uniform, că primele ore sînt sacrificate pentru cunoașterea nivelului real de pregătire de la care se pleacă, de starea de inerție provocată de vacanța școlară, de o oarecare teamă* — explicabilă dealtfel — *cu care pășește elevul în liceu, de unele deziluzii cu privire la aprecierea unor note mult mai mici decît cele cu care se obișnuiseră elevii în clasele gimnaziale.*

O planificare realistă, bine studiată trebuie să țină seama și de faptul că *oricare ar fi clasa, ea nu poate fi omogenă încă de la începutul anului școlar* și că *acțiunea de omogenizare* — acolo unde se poate — *poate dura chiar tot trimestrul întîi.* De aceea este necesar să fie planificate — la început — *multe ore de verificare a cunoștințelor* oral și în scris (și mai ales în scris) pentru a putea lua măsuri din timp menite să înlăture golurile ivite în cunoștințe.

Uneori este bine să fie planificate *ore de „întrebări și răspunsuri":* elevul întreabă ceea ce nu știe sau nu știe suficient de bine și primește răspunsul de la colegii săi sau, în caz de imposibilitate, de la profesor. Încurajarea elevului pentru a pune întrebări ori de cîte ori nu știe, constituie un mijloc excelent nu numai de eliminare a golurilor ci și de prevenire a lor, de trezire și mărire a interesului pentru studiu.

3. Tot în cadrul planificării trebuie prevăzute ore în care *elevii să fie învățați cum să învețe.* În acest fel și acei elevi care nu socoteau necesar ca la matematică să învețe folosind manualul, vor căpăta treptat-treptat interes pentru răsfoirea manualului mai întîi și apoi pentru folosirea în mod regulat a lui.

*Deprinderea cu studiul individual* este înlesnită și de faptul că profesorul prezintă cunoștințele prevăzute în programă ținînd seama și de manualul în vigoare — deși, uneori, se pot face abateri. (Însă prea multe abateri strică).

4. În primele lecții este absolut necesară *o recapitulare a materiei claselor gimnaziale* cu *sublinierea expresă a acelor teme ce vor fi dezvoltate în clasa a IX-a.*

Se va urmări atît gradul de înțelegere a conținutului noțiunilor cu care se va opera cît și deprinderea de a manipula noțiunile predate.

În timpul recapitulării se vor face anumite precizări și se va îmbogăți treptat-treptat conținutul noțiunilor cu care se operează, subliniind necesitatea studiului individual atît de necesar în pregătirea la matematică.

Numai după ce se face o recapitulare de cîteva ore se poate trece la *un test scris* care să urmărească:

*a)* deprinderi de calcul: operații cu fracții, calcul algebric, sesizarea condițiilor în care se pot efectua anumite operații;

*b)* cunoașterea conținutului noțiunilor cu care trebuie să opereze;

*c)* puterea de sintetizare a unor proprietăți ale figurilor geometrice: triunghi, patrulater

oarecare, paralelogram etc. și abilitatea de a trece de la o definiție la alta folosind proprietățile caracteristice;

*d)* spiritul de observație atunci cînd soluția se poate obține direct pe bază de subliniere a unei proprietăți particulare a condițiilor de lucru;

*e)* posibilitatea de a face legături între teme care aparent nu au nici o legătură, dar pentru rezolvarea cărora se poate face un transfer de cunoștințe pe aceeași osatură logică;

*f)* deprinderea de a verifica logic dacă o anumită afirmație făcută poate prezenta soluția posibilă a unei probleme, fără a face nici un calcul (uneori este necesar să se forțeze lucrurile pentru a deprinde elevii ca, după ce au obținut „răspunsul" la problema pusă, să se întrebe dacă răspunsul poate fi... soluția problemei).

Testul trebuie bine gîndit, fixate obiectivele, urmărite și create suficiente condiții pentru a putea trage concluzii cu privire la volumul de cunoștințe și, nu în ultimă instanță, la deprinderile pe care le au cu privire la calculul corect.

Analizat din mai multe puncte de vedere, testul poate să arate lucruri nebănuite. S-ar putea întîmpla ca unele lucruri simple să nu fi fost conștient însușite (ci mecanic) și ca atare să fi dispărut pe timpul vacanței de vară (mai ales acolo unde înscrierea în clasa a IX-a s-a făcut fără vreo probă de verificare a cunoștințelor).

În urma testului — sau a testelor, dacă primul nu este suficient de concludent — poate fi posibilă, ca necesară, schimbarea strategiei de predare a cunoștințelor.

Oricît de grea ar fi această muncă de alcătuire, lansare și corectare a testelor, nu trebuie să se renunțe la aceste probe. Ele constituie — în general — stabilirea punctului de plecare, drumul ce trebuie parcurs, încărcătura fiecărei ore și modalități variate de lucru. Și chiar dacă viteza de parcurgere a programei nu va mai fi cea prevăzută în graficul fixat odată cu planificarea, se va ține seama de realitatea clasei și, prin eforturi unite — elev și profesor —, se ajunge la realizarea obiectivelor propuse.

Este bine să nu se uite că, de foarte multe ori, „graba strică treaba" și că, în funcție de *starea drumului*, viteza de mers se stabilește în așa fel încît să se evite accidentele.

„Călătoria de o mie de mile începe cu un pas" (LAO TSE)

Și *acest prim pas nu trebuie făcut oricum, ci bine.*

# A fi diriginte la clasa a V-a

**Prof. DORINA URSU**
Școala generală nr. 143 București.

**CUM VI SE PARE ANUL ACESTA ȘCOLAR, am întrebat pe elevii clasei a V-a. „Totul este nou — mi-a răspuns o fetiță; profesoarele și profesorii intră pe rînd în clasă; noi, mai ales fetele, observăm cu atenție cum sînt îmbrăcați, cum ne explică lecția, ce gesturi fac, dacă ne privesc cu drag și încredere, sau sînt supărați chiar de la intrarea în clasă; nu mai este tovarășa învățătoare care ne-a cunoscut bine pe fiecare..."**

**Pe de altă parte, constatăm că în clasa a V-a unii copii care aveau note de 5—6 în clasele I—IV, se ridică ușor la 7—8, iar unii dintre cei care aveau 10 pe linie oscilează între 7—8. Faptul se explică prin neurmărirea perseverentă a progresului fiecărui copil, sau falsa impresie bună inițială despre cel care, știindu-se premiant, a slăbit treptat cerințele față de posibilitățile sale.**

În clasa a V-a, la prima vedere totul pare simplu: nu este nevoie să-i pui copilului creionul în mînă, căci el deja știe multe... Dar știe oare bine, corect ceea ce s-a învățat în primii patru ani de școală? Un test dat elevilor care, din clasa I pînă în clasa a IV-a, au avut șapte suplinitoare, dovedește că aceștia sînt departe de așa ceva.

În primul rînd, deficiența cea mai gravă este cititul. Nedînd copilului acest instrument deosebit de valoros, chiar din clasa I, îl lipsești, de fapt, de toate posibilitățile de dezvoltare intelectuală în continuare. El nu va înțelege nici probleme de matematică, dacă nu va citi corect enunțul problemei, dacă nu va ști să opereze corect cu cuvintele.

La Congresul al II-lea al educației politice și culturii socialiste din 25 iunie a.c. tovarășul Nicolae Ceaușescu sublinia necesitatea de a se acorda mai multă atenție limbii române: „Datori sîntem cu toții să-i învățăm pe copiii noștri să vorbească, să citească și să scrie corect în limba poporului ai cărui fii sîntem".

Vorbim mereu cu toții de așa-zisul „prag" al clasei a V-a. Dacă nu facem totul, chiar din clasa I, ca acest prag să nu se creeze, unii copii nu-l mai trec nici pînă în clasa a VIII-a, cînd în unele lucrări de admitere subliniază „lacul" și „masă mare-ntinsă" drept predicate, sau scriu: „că-ci" și „pentr-u" sau „multe construcții și clădirii noi".

**Ne punem întrebarea**: Cum să lucrăm mai bine, ca nici un copil care ne-a fost dat spre instruire și educare în primii ani de școală să nu fie trecut cu vederea, pînă nu și-a însușit citirea și scrierea corectă, exprimarea clară? Grele li se par copiilor geografia, istoria, botanica; se plîng că nu pot lua notițe, că tovarășele profesoare explică prea repede, că nu-nțeleg lecția cînd o citesc (pentru că nu citesc corect, ca să-nțeleagă). Cum să poată lua notițe rapid și corect, cînd ei se-ncurcă în scrierea ortografică? Și cum să nu se-ncurce, dacă învățători cu gradul didactic I scriu „putea-i", sau explică scrierea la plural a substantivului „ochi" cu *doi* i. Ceea ce te pune pe gînduri e faptul că nu-și dau seama că nu e corect. Cum să-și creeze copiii deprinderi de muncă temeinică și eficientă, cînd după 10—15 și chiar 20 de minute, tînăra învățătoare (absolventă de doi ani) *încă n-a început lecția*, răspunzînd invariabil: „acum voiam să încep..." (?)

În felul acesta se creează între clasa a IV-a și a V-a obstacole, bariere dureroase. *Ceea ce nu-i învățăm pe copii la timpul potrivit, nu se mai recuperează aproape niciodată.* Deși vorbim mereu de umplerea golurilor, acestea vor rămîne mereu, pentru că nimic nu stă pe loc, pentru că *ceea ce trece a trecut* și-i mult mai greu de recuperat sau de îndreptat.

Ne străduim de ajuns în clasa a V-a să-i *acomodăm* pe copii cu stilul diferit de muncă al profesorilor? Găsim tonul potrivit pentru a-i atrage și a le trezi interesul pentru obiectul nostru?

Fiecare profesor are datoria sacră să dea dovadă de *tact pedagogic, de toată măiestria sa de dascăl, pentru a-i introduce fără dificultăți pe elevii clasei a V-a în activitatea școlară cu mai mulți profesori.* Rolul determinant îi revine, totuși, dirigintelui. De aceea vin părinții și ne roagă să dăm la clasa a V-a un *diriginte bun.* La întrebarea „ce înțeleg ei prin diriginte bun?", răspund invariabil: „Unul care să-i determine să-nvețe și să se apropie de ei ca un părinte".

Sînt învățători care merită toată stima, care prin respectul față de sine, față de părinți și copii, desfășoară în școala primară o activitate de instruire și educație lăudabilă. Un colectiv de copii de la un asemenea învățător, preluat de un profesor-diriginte care și-a ales meseria de dascăl nu întîmplător, ci îndrăgind din tot sufletul copiii, care știe că numai ajutîndu-și elevii să se autodepășească, reușește să-i determine să dea fiecare mai mult decît crede că e în stare. *Calitatea unui diriginte poate fi apreciată după felul cum se prezintă sala de clasă, modul cum se joacă elevii săi în pauze, cum se adresează unii altora, cum se poartă băieții cu fetele etc.*

Ora de dirigenție este cea mai grea, cea mai pretențioasă. Dacă i-am acorda atenția ce i se cuvine, n-ar mai scrie copiii în teste că-i *plictisește* ora de dirigenție, că se discută mereu cine cu cine s-a bătut, cine și de ce nu învață, iar cei care nu s-au bătut și învață bine, nu se aleg cu nimic.

Multă răbdare și înțelegere e necesară în activitatea cu părinții elevilor din clasa a V-a. Pe bună dreptate părintele vine și întreabă: „Cum să ia note de 5 și 6, cînd pînă în clasa a IV-a n-a luat decît 9 și 10?" Dirigintele are sarcina delicată de a-i face să priceapă că au și copiii, ca și oamenii maturi, perioade în care își verifică puterea de muncă, că vor dovedi că sînt copii buni, chiar dacă n-au pornit de la 10, perseverînd, conștientizînd că învățătura e muncă, o muncă pretențioasă și deloc ușoară.

Cred că e foarte bine să le recomandăm părinților să întrebuințeze metoda „citirii în familie". *Punînd copilul să le citească măcar o dată sau de două ori pe săptămînă fragmente dintr-o operă literară, discutînd apoi cu el cele citite, observînd că textul literar spune mereu ceva nou fiecărui cititor sau ascultător.* Copilul se va simți luat în seamă, respectat pentru efortul său de a citi corect, expresiv, nuanțat, de a-și spune și el impresiile și, în același timp, *învață să asculte* — lucru deosebit de important — *părerile celorlalți*, sau aprecierile lor pentru ora plăcută pe care le-a oferit-o și care *va contribui* la statornicirea unor legături familiale trainice.

Noi formăm tineretul de azi pentru societatea de mîine, în care el va fi chemat să-și transpună în viață convingerile formate în școală și avem datoria sacră de a-l ajuta să treacă sigur peste toate „pragurile" din cale și să pășească înainte *cu încredere deplină în forțele lui.*

# Cunoașterea elevului — cheia succesului activității de formare a omului nou

Prof. DOINA OROS

**VÎRSTA ADOLESCENȚEI este vîrsta opțiunilor fundamentale; mai totdeauna hotărîrile de viață luate în această perioadă marchează în mod ireversibil întregul destin al omului. Joliot Curie mărturisește că încă de cînd era elev îl atrăgeau experiențele chimice. Baia**

**fusese transformată într-un mic laborator de chimie. Oare Aurel Vlaicu nu şi-a început marea sa vocaţie de constructor de avioane încă din anii de şcoală?**

**Adolescenţa este vîrsta cînd au loc încercări, dibuiri şi căutări pentru definirea viitoarei personalităţi. Tocmai aici apare unul din paradoxurile eterne ale devenirii umane, generator al strălucirilor şi umbrelor atîtor destine: individul este chemat să-şi traiectoze drumul în viaţă la o vîrstă fragedă, cînd îi lipseşte experienţa şi cînd poate greşi uşor. Concluzia este — în faţa acestei realităţi — clară: se impune sporirea responsabilităţii noastre — a şcolii, a familiei, a celor cu mai multă experienţă de viaţă — în orientarea către drumul pe care trebuie să-l urmeze în viaţă.**

Dar, poţi dirija drumul cuiva fără să-l cunoşti îndeaproape, cu toate calităţile pe care trebuie să i le cultivi, ca şi cu toate defectele pe care trebuie să i le retuşezi? *Este necesară o cunoaştere de esenţă*, egală cu aceea a unui sculptor faţă de materialul din care va modela — cu atît mai mult cu cît materialul superb pe care-l reprezintă psihologia adolescentului este totodată şi un material nespus de dificil.

> „Adolescenţa — aşa cum se defineşte în „Dicţionarul de etică pentru tineret" — este o etapă a dezvoltării omului între copilărie şi vîrsta adultă, situată aproximativ între 13 şi 20 ani .Caracteristice pentru această vîrstă sînt transformările complexe ale individualităţii în proces de accelerată şi multilaterală maturitate. Biologic, în adolescenţă se desăvîrşeşte creşterea fizică, intervine treptat maturitatea sexuală (pubertatea) şi maturizarea tuturor funcţiilor biologice. Sub raport psihic, adolescenţa marchează contribuţia gîndirii abstracte, teoretice, a unor sentimente şi atitudini stabile, cristalizarea aptitudinilor, stabilirea trăsăturilor morale şi voliţionale ale caracterului. Acum se dezvoltă imaginaţia. În ansamblu, în adolescenţă începe să se închege şi să se afirme personalitatea, adolescenţa apreciindu-se uneori ca o a doua naştere a omului, definirea lui ca om şi ca cetăţean".

Între realitate şi visare, şi împreunîndu-le într-o sevă de puternică trăire, adolescenţa începe să se deprindă cu pasul sigur al vieţii, cu gîndul clar şi ferm. Dar între a visa şi a realiza este un drum lung, nu fără asperităţi, pe care numai cei puternici îl pot parcurge. Cei puternici, dar nu prin forţă herculeană, ci mai ales prin forţa spiritului, forţă pe care o cîştigi prin muncă, adăpîndu-te necontenit de la izvoarele experienţei înaintaşilor. „Tinereţea e timpul de a învăţa înţelepciunea, bătrîneţea e timpul de a o practica" spunea J. J. Rousseau.

Tinereţea trebuie mai întîi să trudească pe vatra înălţării ei, de la deschiderea porţilor vieţii, pentru a se afirma apoi. Dar nici o înălţare nu se poate realiza fără „studiu necontenit, lectura încăpăţînată, adîncirea textelor pe care a picat broboana de sudoare a înaintaşilor şi dascălilor noştri". cum ne îndemna autorul celebrului „*Testament*", Tudor Arghezi. „Citind mereu, creierul tău va deveni un laborator de idei şi imagini, din care vei întocmi înţelesul şi filozofia vieţii" afirma marele Eminescu.

Aşadar „citeşte" este îndemnul pe care şcoala şi familia şi societatea şi viaţa îl adresează mai ales celor care se află la vîrsta cînd trebuie să vină neapărat la întîlnirea cu comorile cuceririlor adunate de omenire, comori ascunse în paginile cărţilor care aşteaptă să fie descoperite, însuşite, aplicate. Neînchipuit de mare este rolul familiei în realizarea acestui îndemn. Creînd copilului condiţii pentru o lectură susţinută (o bibliotecă cu cărţi, adecvate vîrstei, condiţii pentru studiu, timp) putem să dirijăm dezvoltarea intelectuală şi morală a copilului, îi putem crea chiar pasiuni, modele de viaţă pe care de cele mai multe ori copiii şi le aleg din cărţi. Nu printr-o poruncă: „învaţă", „citeşte" „nu pierde timpul"! sau altele de acest fel putem trezi adolescentului interesul pentru studiu, izvorul tuturor satisfacţiilor. Sfaturile date cu asprime n-au, de regulă, nici o înrîurire. Cunoaşterea profundă a copilului, apropierea lui, dezvoltarea responsabilităţii. Iată sarcini ce revin familiei, dascălilor, celor chemaţi să modeleze oameni. A bate la porţile sufletului copilului, a-l înălţa în proprii lui ochi, a-i acorda încredere şi valoare, a fi noi înşine un exemplu pentru ceea ce-i cerem, iată una dintre cheile succesului, care-l fac să ne simtă alături de el, să ne socotească nu numai părinte, sau educator, dar mai ales prieten.

În cele mai multe cazuri, adolescenţii ştiu ce vor, şi este minunat că este aşa. Ei au un ideal, au un model căruia îi descoperă calităţi pe care încearcă să şi le însuşească, să şi le formeze. Am constatat acest lucru de fiecare dată cînd în calitate de diriginţă a unei noi clase a IX-a am dat copiilor un chestionar la care am primit răspunsuri extrem de interesante — unele definind încă de la început de drum o personalitate bine conturată.

> Iată cîteva dintre ele, urmate de unele răspunsuri comentate:
>
> 1) Care sînt după părerea voastră calităţile elevului ideal? Există în clasa voastră elevi care se apropie de acest ideal?
>
> 2) Cum priviţi actele de indisciplină ale colegilor voştri, cu indulgenţă, cu înţelegere sau cu dezaprobare?
>
> 3) Ai un ideal în viaţă pe care vrei să-l urmezi — un om de ştiinţă, un erou, o personalitate dintr-un domeniu sau altul? Care sînt calităţile morale, intelectuale pe care le admiri la acesta?
>
> 4) Căror factori se datorează, după părerea ta, succesele la învăţătură ale elevilor? Dar insuccesele?

5) Există vreo legătură între disciplina gîndirii, a comportamentului moral și social și disciplina muncii, concretizată în succesul la învățătură?

6) Cum ar trebui să fie, după părerea ta, o lecție de la care să pleci cu 80 % din materialul predat, însușit?

7) Vă pregătește școala pentru viață? Ce te leagă de școală? Ce te îndepărtează? Îți este indiferentă? Ce acțiuni ar trebui să întreprindă școala pentru a răspunde setei de cunoaștere a tinerei generații?

8) Care ar trebui să fie calitățile unui diriginte?

9) Sînteți pentru măsuri severe sau pentru acordarea unei noi șanse, pentru înțelegere?

**„Un om de știință aș vrea să devin pentru că acest gen de muncă reprezintă o culme pe care o cucerești greu dar nu poți să nu reușești atunci cînd perseverezi. Un om de știință care să știe să se facă iubit de oameni, pentru a nu ajunge un „geniu neînțeles" scrie R.D din clasa a IX-a B.**

**„Deocamdată, am un ideal format din propria mea imaginație: este un om bun, un om inteligent, un om ce cunoaște lumea și o ajută" , scrie S.C.**

Uneori idealul este atît de aproape!...

**„Tatăl meu. Nu este nici un erou, nici o personalitate, nici un om de știință; dar apreciez la dînsul altceva decît meseria sa — comportamentul ca om simplu, dar inteligent".**

**„Nu-mi plac cei care se pregătesc într-un singur domeniu, gîndindu-se că de celelalte nu au nevoie în viață. Omul trebuie să fie sensibil și la glasul muzicii și la vederea unui exercițiu de matematică, putînd să sară în sus de bucurie la „gîndul că a găsit o soluție, o idee nouă"** scrie C.M. din clasa a IX-a B.

**„Idealul meu este omul multilateral. Ceea ce apreciez este inteligența, bunătatea, sensibilitatea, dorința de a ști, de a descoperi cît mai multe bucurii".** scrie D.A., formîndu-și acest ideal ca model de viață.

Pentru tînăr idealul de viață înseamnă poate mai mult decît pentru oricine, și aceasta nu pentru că idealul ar fi specific doar tinereții, ci pentru că la această vîrstă el se formează, se instituie ca factor orientativ al acțiunii, apare dorința, lupta chiar a apărării idealurilor, începutul realizării lor. Apărare și început de realizare, care depind de cei din jur, dar mai ales de tînărul însuși.

Pentru a-și forma capacitatea alegerii unui ideal, trebuie un îndelung proces de selecție, proces în care școala și familia joacă un rol diriguitor. Trebuie arătat adolescentului că idealul de viață trebuie privit și din unghiul a ceea ce vrei să ți se dea, dar și din unghiul a ceea ce ești gata să oferi vieții. Raportul dintre drepturi și obligații este un schimb firesc, natural, de care depinde atît realizarea idealului propriu, cît și realizarea idealurilor celorlalți. În formularea idealului de viață trebuie să-ți formulezi atît calități de *etică personală:* disciplină, conștiinciozitate, dragoste față de muncă, hărnicie, responsabilitate, dar și calități morale necesare relațiilor din colectiv: cinste, respect reciproc, colegialitate, prietenie, optimism, spirit de dreptate etc.

Cînd și unde să se formeze asemenea calități? În familie, în școală, în societate. Important este să-l determinăm pe tînăr să vrea să se realizeze.

„La vîrsta de 15 ani m-am decis să ajung celebru" declara Karl Ziegler renumitul savant german, posesor al Premiului Nobel în cartea „Există un secret al celebrității"? de Carol Roman, pentru ca apoi să continue: „am trăit întotdeauna cu ideea că munca mea, un ciclu neîntrerupt compus din *învățătură, aplicare* și *reluare* își va găsi ținta prin efectul său pozitiv... Vîrsta anilor de școală aparține indiscutabil perioadei însușirii desperate a ceea ce ține de primele trepte ale edificiului pe care de-a-lungul întregii vieți vei încerca să-l urci".

Iată de ce trebuie să-i acordăm o atît de mare atenție acestei vîrste. Mobilizarea tînărului să-și folosească întreaga capacitate intelectuală cu care natura l-a înzestrat, iată o cerință pe care trebuie să i-o punem permanent în fața tînărului, noul nostru elev de liceu.

Ca diriginte la o clasă a IX-a, cu elevi capabili, am acționat întotdeauna să-i mobilizez și să le creez condiții să-și dezvăluie calitățile în mari întreceri și confruntări științifice și culturale: olimpiade, concursuri sportive pe profesii, culturale etc. În fiecare an au participat la olimpiadele de matematică, română, fizică, biologie, chimie, limbi străine, la concursuri culturale și sportive în cadrul Festivalului național „Cîntarea României" și a „Daciadei", unii realizîndu-se pe deplin. Beghegeanu Dan a obținut premiul II la olimpiada de fizică etapa pe țară în clasa a IX-a, iar în clasa a XI-a premiul special pentru „cea mai bună lucrare teoretică" tot la etapa pe țară a olimpiadei de fizică. Alții au luat note mari la etapele pe municipiu la diferitele olimpiade sau premii sportive. Pentru unii, reușitele acestea au decis alegerea viitoarei profesii.

Voi aborda, în continuare, o altă problemă plină de frămîntări, de farmec, de nedumerire caracteristică îndeosebi acestei vîrste, problemă ce subjugă, mobilizează sau dezorientează pe unii dintre ei: relația fete-băieți, problema dragostei.

„Probabil că dragostea este cel mai minunat, cel mai de preț sentiment al nostru, al oamenilor. Toată căldura din jurul nostru, toată lumina și bucuria vieții noastre ni le aduce dragostea. Fără ea n-am observa soarele răsărind, copacii înflorind, n-am auzi păsările cum cîntă, n-am trăi cu adevărat — scria George Șovu în cartea „Declarație de dragoste" din colecția „Colocviile adolescenței". Și mai departe: „Dragostea trăiește din

izvoarele sufletului, dar merge pe drumul vieții cu ochii minții și ai rațiunii: trebuie și judecată".

Copiii care au urcat treptele liceului se consideră mari, sînt liceeni și acest titlu le dă dreptul să se și îndrăgostească, gîndesc ei. Unii suferă chiar că nu sînt „aleși". Cum privim acest sentiment trezit în sufletul adolescentului, ca mugurul ce crapă coaja copacului după primele adieri ale soarelui primăvăratic, învingînd răzbunările iernii? Putem să-l învingem? Îl încurajăm? Cum vom obține de la elevul adolescent primele destăinuiri? Cum îl vom călăuzi? Iată întrebări la care părinții și profesorii sînt chemați să aleagă răspunsul cel mai potrivit.

A simți momentul în care trebuie să intervină sau a pregăti pe îndelete acele calități morale cu care tînărul se avîntă în viață, iată sarcini pe care trebuie să le rezolvăm, îndeosebi profesorii diriginți. Trebuie să arătăm tînărului că în conținutul sentimentelor de dragoste, în modul cum și le manifestă își dezvăluie cineva trăsăturile sale cu adevărat omenești. Înainte de toate, dragostea autentică implică un mare respect și o deosebită prețuire față de partener. Pe de altă parte, pentru a iubi trebuie să fii tu însuți demn, să reprezinți pentru cel ce te iubește întruchiparea vie a unor însușiri vrednice de prețuire și respect. Nu aspectul fizic trebuie să prețuim îndeosebi, ci acele trăsături de caracter, acele însușiri ale spiritului care adesea îți aparțin, par de nepătruns, dar treptat te captivează. Prețuim puritatea morală, inteligența, cultura, bogăția sufletească.

M-am oprit asupra acestei probleme deoarece dragostea este un sentiment care răscolește foarte adînc ființa adolescentului. Lucrul principal este acela de a-i forma pe noii noștri elevi, liceenii, astfel încît să nu se lase robiți de afectivitate, să știe că trebuie să treacă prin filtrul conștiinței sentimentale confruntîndu-le cu cerințele celei mai nobile morale, morala socialistă.

În greaua sarcină de educație se impune să menținem treaz sentimentul de încredere al tînărului, să ni-l apropiem sufletește, să-i urmărim cu atenție întreaga dezvoltare pentru a putea observa și îndrepta la timp orice tendință de manifestare nesănătoasă. Permanent să dezvoltăm trăsăturile pozitive din ce în ce mai conturate ale personalității lui. Vom realiza astfel încet, cu răbdare, dar sigur, din elevul nostru, cîrmaciul propriei sale vieți.

Cîte mijloace nu i se oferă profesorului diriginte pentru rezolvarea fericită a acestei probleme! Am organizat cu elevii mei excursii la Bran, la Poiana Brașov, tabere de 7 zile la Sinaia, la Timiș, vizionări de spectacole cu întreaga clasă, activități de muncă patriotică, sărbătorirea într-un cadru festiv a unor evenimente etc. Toate acestea, dar mai ales viața plină de conținut a fiecărei ore de clasă, a fiecărei pauze, discuțiile individuale și vizitele la domiciliu etc. au fost prilejuri minunate pentru a-mi cunoaște elevii ce mi-au fost încredințați.

Pentru fiecare părinte, copilul rămîne tot copil pentru toată viața; pentru noi, profesorii ei rămîn „elevii noștri" doar patru ani. Dar cîte sentimente minunate sădim în sufletele copiilor în acest timp! Depinde de familie, de climatul cald, părintesc, de noi educatorii, de tactul pedagogic, de dăruirea noastră, și mai ales de tinerii pe care îi formăm ca **visarea adolescenței să devină realitatea vieții!!**

# Integrarea elevului la nivelul învățămîntului primar și gimnazial, în vederea creșterii randamentului școlar

Prof. ANGHELINA ISTRATE
Liceul pedagogic București,

**VALORIFICAREA OPTIMĂ a celei mai importante resurse naturale — inteligența umană — constituie cel mai important indicator al nivelului de dezvoltare și modernizare a societății, iar școala cel mai însemnat instrument de realizare. Dezvoltarea și optimizarea potențialului creativ al tuturor copiilor, realizarea deplină ca personalitate a fiecărui individ fac mereu actuală problematica complexă a creșterii randamentului școlar pe toate treptele sistemului de învățămînt.**

**Randamentul școlar, concretizat în succesul la învățătură, e un fenomen complex și multiplu determinat. Diferitele aspecte ale acestei problematici au fost larg prezentate în literatura de specialitate. Înțeles ca expresie a corespondenței dintre posibilitățile, capacitățile, interesele copilului, pe de o**

parte, și exigențele școlare, pe de alta, între exigențele și posibilitățile interne, randamentul școlar este condiționat și de capacitatea adaptativă a celui supus influențelor instructiv-educative la așa zisele „praguri" dintre ciclurile școlare.

Treptele sistemului de învățămînt formează un tot unitar, fiecare etapă fiind o bază pregătitoare pentru etapa imediat următoare. Pregătirea pentru educația permanentă conferă acestor trepte *unitate și continuitate dar și specificitate*, în funcție de stadiile dezvoltării copilului, de dominantele genetice ale fiecărei etape (Ion Drăgan), cît și de obiectivele, conținutul și strategiile folosite pentru fiecare treaptă.

Analiza principalelor componente ale procesului instructiv-educativ din diferitele trepte ale sistemului de învățămînt dezvăluie numeroase și esențiale întrepătrunderi, dar și unele discontinuități, în trecerea de la o treaptă la alta, obstacole care, dacă nu-s ameliorate, pot genera fenomene de inadaptare școlară.

Nu ne propunem să abordăm aici întreaga complexitate a problemei. Ne vom referi doar la cîteva repere privind netezirea pragurilor marcate de trecerea copilului de la învățămîntul preșcolar la cel primar și de la acesta la cel gimnazial.

Inadaptarea școlară e mai nocivă la copiii din ciclul primar, cu deosebire la debutul școlarității, cînd se încadrează la „rolul" și „statusul" de elev. Schimbarea mediului ambiant, trecerea de la o activitate predominant ludică, cu finalitate intrinsecă, cu un climat nondirectiv, la învățarea de tip școlar, la noul cadru relațional de comunicare educativă , organizată sistematic, cu cerințe disciplinare ferme, constituie pentru copil tot atîtea praguri de trecut. În acest sens se impune pregătirea copilului pentru o stare psihologică pozitivă în raport cu perspectiva intrării în școală, de acceptare a efortului susținut pentru realizarea unor achiziții specifice vîrstelor școlarității.

Pregătirea de către grădiniță a copilului pentru debutul optim al școlarității necesită „diagnoza psihologică" ca punct de plecare în actul psihoeducațional, în vederea prevenirii eventualelor întîrzieri în planul maturizării fizice, psihosomatice, intelectuale, motivaționale, socio-afective (Paula Constantinescu). Intrarea în școală, realizarea rolului de „elev" presupun asimilarea de către copil a unui nou sistem de cerințe și relații socio-afective. Copilul trebuie să realizeze atît o adaptare în raport cu specificul activității școlare, cît și în raport cu specificul colectivității școlare. Pentru integrarea optimă pe lîngă ceilalți indicatori ai conceptului de „maturitate școlară" foarte importante sînt disponibilitățile psihosociale de acțiune și relaționare optimă în grupul de copii, deoarece clasa de elevi este o unitate socială. Integrarea în activitatea de tip școlar este un proces dinamic realizat în timp și condiționat de cunoașterea individualității copiilor. Trecerea la școlaritate, desfășurîndu-se pe sistemul structurilor psihice existente, nu înlătură toate elementele caracteristice care țin de conduitele inițiale. Conduita ludică continuă să se manifeste în forme și variante diferite. Asigurarea echilibrului necesar, adaptarea treptată la activitatea școlară sînt condiționate și de măsura în care școala realizează înțelegerea sensului și dimensiunilor jocului în activitatea de instruire și educare. Jocul se menține nu numai ca mod de adaptare la activitatea școlară, ca modalitate de asigurare a continuității dintre grădiniță și școală, ci și ca formă de organizare a învățării, ca mijloc și ca procedeu metodic în structura lecției. Asigurarea unei continuități firești între activitatea specifică celor două etape în dezvoltarea copiilor asigură adaptarea și integrarea fără dificultăți. În acest sens este necesar ca școala să preia, să consolideze și să ducă mai departe ceea ce a realizat grădinița. *Colaborarea dintre grădiniță și școală vizează realizarea unității influențelor pedagogice pentru stabilirea mijloacelor de reducere a pragului existent.*

Atît grădinița cît și școala trebuie să cunoască:

— Nivelul de dezvoltare pe care trebuie să-l atingă copilul la intrarea în clasa I;

— Discontinuitățile care conduc la criza de inadaptare;

— Ritmurile diferențiale privind evoluția copiilor în direcția indicatorilor de maturizare școlară (consemnate în fișa psihopedagogică)

În acest scop, în practica școlară se folosesc numeroase modalități de conlucrare dintre care prezentăm:

— cunoașterea reciprocă a programelor școlare de către educatoarele grupelor mari și de către învățătorii claselor I;

— dezbateri comune privind aspectele integrării școlare;

— lecții demonstrative ținute la grupa mare a grădiniței și la clasa I a școlii primare;

— susținerea unor activități la grupele mari de către învățătorii care vor prelua clasa I;

— preluarea integrală a unei grupe mari de către același învățător;

— ședințe comune ale cercurilor pedagogice și ale comisiilor metodice;

— schimb de experiență cu directorii, învățătorii și educatoarele;

— patronarea grupelor de „Șoimi ai patriei" de către „Organizația pionierilor" din învățămîntul primar;

— inițierea de activități comune cu conținut politico-educativ, cultural-artistic și de educație fizică;

— vizite efectuate de grupa mare la școală; familiarizarea preșcolarilor cu ambianța clasei; asistențe la lecții și activități pionerești;

— convorbiri cu preșcolarii etc.

*La intrarea în gimnaziu*, activitatea şcolară capătă caracteristici noi. Diversificarea stilurilor de învăţare la felurite discipline de învăţămînt, contactul cu profesori diferiţi pun şcolarii în faţa unei schimbări a cadrului de desfăşurare a învăţării, cu noi cerinţe şi solicitări, mai diversificate calitativ şi cantitativ, cu modele de lecţii de o mare diversitate. Principiul unităţii şi continuităţii influenţelor educative între diferitele trepte ale sistemului de învăţămînt impune realizarea premiselor adaptării elevilor de vîrstă şcolară mică la specificul învăţării în gimnaziu nu numai prin conţinutul programelor şcolare. În procesul învăţării trebuie să existe un sistem al liniilor de perspectivă. „Învăţarea n-are scopul doar de a conduce undeva, ea trebuie să ne permită să continuăm mai uşor în etapa următoare (J.S. Bruner)". Cunoştinţele asimilate în învăţămîntul primar trebuie să contribuie la dobîndirea capacităţii de transfer specific şi mai ales nespecific „transferul principiilor şi atitudinilor", cum îl numeşte J.S. Bruner, trebuie să devină operaţionale.

A-l pregăti pe şcolarul mic pentru a depăşi pragul clasei a V-a, pentru a se adapta optim sistemului solicitărilor specifice însuşirii sistematice a diferitelor discipline şcolare — cuprinse în planul de învăţămînt — înseamnă, după opinia noastră, în primul rînd, *a-l învăţa cum să înveţe*, prin integrarea metodelor de învăţămînt cu metodele muncii intelectuale şi cu formarea unui stil al activităţii intelectuale. În evoluţia unei personalităţi apte de a se perfecţiona pe tot parcursul vieţii, însuşirea metodelor şi tehnicilor de muncă intelectuală este un proces hotărîtor. Însuşirea metodelor şi tehnicilor muncii intelectuale, în raport cu particularităţile genetice ale etapei pe care o parcurge şcolarul mic, presupune o îndrumare ştiinţifică, sistematică a elevilor, pentru a se preîntîmpina comportamentele incorecte, pentru formarea unui stil activ de muncă intelectuală. Îndrumarea învăţătorului are în vedere atît munca intelectuală a elevului la lecţie, cît şi cea desfăşurată acasă. Printre metodele şi tehnicile de muncă intelectuală — elemente de bază în activitatea şcolară — după Leon Ţopa[1] sînt:

— formarea capacităţii de a-şi organiza un program raţional, bazat pe alternarea activităţilor (joc, învăţătură, odihnă activă).

— însuşirea tehnicilor de a opera cu manualul şi alte cărţi:

a) învăţarea diverselor modalităţi de citire:

cu voce tare şi în gînd; expresive şi rapide; informative şi retorice; fluente şi dialogate; adnotate şi critice;

b) distingerea de către absolventul clasei a IV-a a citirii — învăţarea unei lecţii, de citirea-lectură a unei cărţi, de citirea pentru rezolvarea unei probleme, de citirea expresivă sau retorică;

c) însuşirea tehnicii abstragerii ideilor din texte, corelată cu transformarea ideilor în reprezentări şi imagini concrete;

d) elaborarea unui plan de idei sau şi plan tematic în succesiunea narativă, descriptivă şi apoi în ordinea importanţei şi a relaţiei ideilor — principale şi secundare.

— însuşirea tehnicii de redactare a unei compuneri, folosind metode cu caracter de recunoaştere, dar mai ales metode creative care dezvoltă imaginaţia, curajul, spiritul critic;

— însuşirea unor aspecte ale observării ca metodă de cercetare şi descoperire.

Adăugăm la acestea însuşirea elementelor de bază ale stilului de muncă specific diferitelor discipline şcolare (formarea deprinderilor de calcul oral şi scris, de a rezolva probleme şi exerciţii, de a lucra cu harta, de a efectua experienţe etc.), formarea capacităţii de a elabora rezumate, scheme, a capacităţii de a folosi dicţionare, atlase, albume, enciclopedii, culegeri de exerciţii şi probleme sau de texte literare, precum şi înzestrarea elevilor cu instrumente de autocontrol în vederea prevenirii greşelilor de citire, scriere, calcul etc.

Cele mai multe dificultăţi întîmpină elevii clasei a V-a în *luarea notiţelor*, activitate care trebuie dirijată şi controlată sistematic chiar din primele zile, de către toţi profesorii.

O modalitate eficientă de îndrumare a elevilor în vederea însuşirii tehnicilor muncii intelectuale şi a formării unui stil activ de muncă o constituie *discuţiile cu elevii* despre *cum învaţă*, pentru a-i face să înţeleagă ce înseamnă a învăţa. După opinia lui V. Bunescu[2] stilul de muncă intelectuală este „*indicator şi mijloc al învăţării eficiente*", formarea lui începînd încă din învăţămîntul primar. Formarea stilului de muncă intelectuală al elevilor este influenţată de „stilul profesional al cadrului didactic, de modul în care acesta dirijează învăţarea", precum şi de „tipul de stil de muncă intelectuală practicat şi manifestat de către acesta"[3].

În al doilea rînd se impune cunoaşterea *colectivelor şcolare* de către colectivele didactice care vor lucra cu fiecare clasă, coordonarea acestei activităţi de către profesorii — diriginţi. În acest sens, în practica şcolară, se organizează susţinerea de lecţii la clasele a IV-a de către viitorii profesori care vor fi încadraţi la aceste clase. *Realizarea conexiunii inverse*, la fiecare disciplină şcolară, prin sondarea (încă de la primele contacte cu clasa) a achiziţiilor cu care vin elevii din ciclul primar, orientează orga-

1. L. Ţopa, *Metodele şi tehnicile de muncă intelectuală în învăţămînt*, în „Metode şi tehnici de muncă intelectcală" Bucureşti, E.D.P. 1979, p. 34-35

2. V. Bunescu, *Stilul muncii intelectuale — indicator şi mijloc al învăţării eficiente*, „Revista de pedagogie", nr. 6/1982, p. 40—42.

3. L. Vlăsceanu, *Stilul muncii intelectuale, premisă a succesului la învăţătură*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1982, p. 43—46.

nizarea și desfășurarea unei activități diferențiate de sprijinire a fiecărui elev pentru integrarea optimă în ciclul gimnazial. *Instituționalizarea fișei psihopedagogice* pentru toți absolvenții clasei a IV-a, ar sprijini munca colectivului didactic, a dirigintelui, pentru ca aceștia să conștientizeze oportun problemele specifice fiecărui elev, ca să poată adecva strategiile de acțiune educativă, ce se impun a fi adoptate, pentru optima dezvoltare și împlinire a potențialităților fiecărui copil.

În al treilea rînd, integrarea școlară, fiind un aspect al integrării sociale, *se impune o mai pregnantă valorificare a activităților de grup care fac apel la învățarea socială.* Integrarea copilului la nivelul diferitelor trepte ale sistemului de învățămînt depinde de factori de ordin subiectiv și obiectiv:

— disponibilitățile copilului pentru sistemul noilor solicitări;

— condițiile organizaționale;

— strategiile integratoare utilizate în plan psihoeducațional.

Cunoașterea acestora, a obiectivelor specifice fiecărei trepte de învățămînt, realizarea echilibrului dintre disponibilitățile copilului și sistemul noilor solicitări sînt cerințe a căror respectare contribuie la asigurarea accesului la succes tuturor elevilor, la succese de un anumit nivel fiecăruia, potrivit cu posibilitățile sale.

# Activități instructiv-educative în perioada de debut a anului școlar

Prof. PETRE BEJENARU
Rădăuți, jud. Suceava

**FORMAREA TINERETULUI PENTRU MUNCĂ și VIAȚA cu dreptul, competența și răspunderea necesare în viața Cetății au un caracter de proces complex și dinamic. Acest proces se concretizează în etapele de activitate ale anului școlar, pe obiecte, clase și cicluri, în forme și modalități de înfăptuire, în stadii de realizare a performanțelor școlare pe fiecare palier. Perioada de debut a anului școlar, ca etapă distinctă, se individualizează prin conținutul muncii, tehnicile de lucru, prin angajarea psihică mai mare a elevilor și dascălilor de lumină, prin preocupările prioritare pentru dobîndirea succesului școlar.**

În concepția sistemică asupra învățămîntului în școală se impune o acțiune permanentă integrată în două planuri:

*a)* de asigurare a însușirii de către elevi a cunoștințelor și deprinderilor cuprinse în programele și manualele școlare printr-o sistematică conlucrare între toți factorii de educație și între ciclurile de învățămînt.

*b)* de adoptare a unei strategii didactice adecvate fiecărui ciclu școlar în așa fel încît, odată cu parcurgerea materiei noi să se asigure și completarea cunoștințelor necesare nivelului la care au ajuns elevii în procesul cunoașterii. Așadar, învățămîntul „pe toate treptele sale are și un caracter recuperator, de completare a lacunelor constatate în pregătirea elevilor ori studenților"[1]. Deasupra controverselor și încercării de a transfera cauzele unor eșecuri școlare pe seama etapelor de pregătire anterioară a elevilor și deasupra realității unei activități didactice de slab randament al unor profesori, se află importanța și cerința cercetării sistematice a nivelului real de cunoștințe și deprinderi ale tuturor elevilor.

Cunoașterea exactă și completă a problemelor pe care elevii nu le cunosc devine un important instrument în acțiunea recuperatoare și în realizarea de calitate a cerințelor programei școlare aferente clasei respective. O amplă și cît mai exactă cunoaștere a pregătirii elevilor va conferi siguranță profesorului în organizarea și conducerea activității didactice, devenind o primă și din cele mai importante premise ale succesului școlar. Caracterul recuperator al procesului de învățămînt trebuie, fără îndoială, tot mai mult diminuat. Această diminuare se cere deoarece în caz contrar ajungem la preluarea unor obligații și răspunderi ale unor trepte școlare de către treptele superioare (cu deosebire la clasele liceale, în prezent) echivalentă cu o permanentă rămînere în plan inferior a activității instructiv-educative — un grav pericol în pregătirea temeinică a forței de muncă.

Realitatea școlară pune în evidență că la clasele de început de ciclu (I, V, IX și XI) colectivele de elevi sînt eterogene. Această eterogenitate cu sursa într-o activitate inegală a unor cadre didactice sau a elevilor, în structura psihică și capacitatea intelectuală

1 I. Jinga — Responsabilitatea socială și politică a educatorilor „Era socialistă" nr. 12/1982, p.19

cu desfășurare mai lentă, în situații nou create în familia elevilor provoacă dificultăți realizării optime a sarcinilor didactice.

De aceea fiecare educator este sau trebuie să fie preocupat în realizarea omogenizării colectivului de elevi prin acțiunea recuperatoare și cu evitarea diminuării capacității de manifestare și elanului de activitate intelectuală a elevilor „lideri". O clasă de elevi relativ omogenă, cu vîrfurile ei școlare (dacă sînt!) oferă cadrul necesar pentru desfășurarea unei activități didactice de randament pentru toți elevii colectivului respectiv; cu o înaintare sigură a tuturor copiilor și tinerilor în cunoașterea adevărului despre natură (matematică, fizică, chimie, biologie), societate (științe sociale, istorie) și tehnica modernă (cultura tehnică și instruirea practică).

La intrarea într-un nou ciclu de învățămînt se extind tehnicile și metodele de cunoaștere, sub toate aspectele, a tuturor elevilor ce compun colectivele pe clase.

După această cunoaștere se stabilește mai adecvat strategia didactică pentru realizarea obiectivelor specifice anului de studiu respectiv cît și pentru activitatea recuperatoare.

## 1. MODALITĂȚI DE CUNOAȘTERE A ELEVILOR

**1.1.** Practicăm de mai mulți ani evaluarea cumulativă la clasele a IX-a și a XI-a la limba română, matematică, biologie și istorie, cu rezultate deosebit de importante în planul informării profesorului de specialitate pentru adoptarea unor tehnici de lucru mult mai eficiente, chiar din primele ore de lucru cu clasa de elevi. Probele de evaluare inițială se elaborează de profesori și le aplicăm unitar la toate clasele în primele ore ale noului an școlar. Fără a fetișiza datele statistice am desprins concluzia că profesorii se implică inegal în procesul de învățămînt, că responsabilitatea socială și morală a unora nu determină o activitate de randament în munca cu elevii. La clasa a IX-a ajung elevi care la limba română se exprimă cu mari dificultăți atît în scris cît și oral, cu lacune în parcurgerea operelor literare studiate în clasă și vibrează mai lent la frumusețea mesajului și a metaforei. La matematică constatăm, încă la mulți elevi, dificultăți în desfășurarea raționamentului și calculului matematic și în deprinderea de a rezolva probleme și aplicații. Astfel de informații despre nivelul de instrucție și educație a elevilor sînt de mare valoare practică pentru munca profesorului.

Pe lîngă rolul informativ aceste probe provoacă o motivație în satisfacerea acelui mare sentiment al împlinirii profesionale, sentiment predominant în munca de educație[2]. La promoția de absolvenți 1982 de la Liceul „Eudoxiu Hurmuzachi" și Liceul industrial nr. 1 Rădăuți (235 absolvenți) am aplicat probe inițiale la biologie în clasa a IX-a și am revenit cu aceleași probe în clasa a XII-a. Între itemurile de rezolvat figurau:

1) „Ce legătură există între om și soare?"
2) „Ce înțelegeți prin metabolism?"

În clasa a IX-a eleva S.L. scria:

*1.* „Soarele ne dă lumină și căldură. Cu ajutorul lui omul se poate hrăni și trăi. Plantele și animalele mor fără aceste două fenomene".

*2.* Metabolismul este starea de transformare a oamenilor, animalelor etc.", iar în clasa a XII-a (ca absolvent) a scris:

*1.* „Soarele înseamnă viață. Soarele „a botezat" apariția vieții și a omului pe Pămînt pentru ca astăzi ființa rațională să încerce să guverneze planeta pe care s-a format; este izvorul luminii și căldurii, al mișcării materiei, al autoreînnoirii permanente a vieții și a lumii vii".

*2.* „Metabolismul este un proces biologic fundamental al materiei vii. El definește viața. Metabolismul constă în totalitatea schimburilor permanente de substanță, energie și informație între organism și mediu și cuprinde două laturi contradictorii care se constituie într-o unitate dinamică".

În fața unor astfel de elaborări care exprimă creșterea capacității de înțelegere și interpretare a fenomenelor atît de complexe ale lumii vii, chiar și la liceele cu o singură oră săptămînal la biologie („la limita dintre viu și neviu!") se înalță acel sentiment demn al utilității, bucuriei și vredniciei didactice ca și marea convingere că sîntem așteptați de tineri pentru explicarea adevărului despre mișcarea materiei, al diversității și unității tulburător de interesante a lumii vii.

**1.2.** În luna iulie se desfășoară probele de verificare a cunoștințelor pentru constituirea claselor a IX-a. Probele se susțin de elevii promovați ai clasei a VIII-a la matematică, fizică, chimie, biologie, limba română, istorie etc. potrivit profilului claselor și ele devin un important mijloc de cunoaștere a nivelului de pregătire a elevilor. Studiind lucrările de la limba română profesorul ia un prim contact cu valoarea și gradul de instruire al viitorilor săi elevi. Din aceste lucrări constatăm: capacitatea și deprinderea exprimării ideilor dintr-o operă studiată sau puterea de a organiza într-o compunere liberă cunoștințele dintr-un anume domeniu; cunoștințele practice de limbă (fraza, propoziția, morfologia cuvintelor și rolul și locul lor în propoziții și fraze) și chiar unele noțiuni privind teoria literară. Cu siguranță profesorul va constata prezența repetată a unor greșeli de ortografie, topică și construcție a frazei.

La matematică profesorul va înțelege care este nivelul la care operează elevii cu raționamentul matematic, relațiile elementelor ce compun problemele de geometrie plană și în spațiu, deprinderea de calcul matematic

2 Petre Bejenaru, *Meditația critică și prospectivă în munca educatorului, vol. „A fi educator"*, editat de „Revista de pedagogie" 1978, p. 157.

și modul de folosire a axiomelor, propozițiilor și teoremelor în rezolvarea de probleme ca și caracterul logic și de ordine în gîndirea matematică.

**1.3.** Continuitatea muncii instructiv-educative între ciclurile de învățămînt. În școlile cu mici fluctuații de cadre didactice și elevi se practică continuarea activității învățătorului de același profesor — diriginte la clasele V—VIII (chiar și aceiași profesori), continuitate ce va putea fi extinsă și la clasele a IX-a și a X-a în învățămîntul general obligatoriu din comună. Fluența muncii educative în trecerea de la clasa a IV-a la a V-a, de la a VIII-a la a IX-a și de la a X-a la a XI-a reprezintă un avantaj în munca profesorului prin ameliorarea sau chiar anularea pragului dintre cicluri. O astfel de joncțiune didactică care își propune să înlăture juxtapunerea ciclurilor școlare presupune o anumită tehnologie: conlucrarea dintre învățătorul clasei a IV-a și viitorul diriginte de la clasa a V-a pe planul activității educative, organizarea de lecții la clasa a IV-a de către profesori, desfășurarea de activități comune ale elevilor din clasele a IV-a și a V-a etc. Astfel de orientări practicăm și la joncțiunea didactică între clasele a VIII-a și a IX-a.

## 2. ACTIVITĂȚI CONCRETE DE PREGĂTIRE A ELEVILOR ÎN ETAPA DE DEBUT A ANULUI ȘCOLAR

**2.1.** Procedăm, după această amplă și insistentă preocupare de cunoaștere, la inițierea, pregătirea și practicarea unor activități implicate în procesul de învățămînt sau suplimentare vădit orientate spre completarea cunoștințelor teoretice, a unor deprinderi sau conduita în studiu. În fiecare an școlar profesorii de limba română reactualizează cunoștințele elevilor din clasa a IX-a privind elementele de bază ale unei analize literare, tehnicile de studiu individual al textului literar și, după caz, modul de întocmire a unei lucrări de sinteză. Prin momentul ortografic profesorul urmărește sistematic cultivarea limbii și dezvoltarea lexicului, prin munca independentă sporește caracterul productiv al compunerilor, iar prin formularea de sarcini didactice pentru acasă dezvoltă la elevi deprinderea de folosire corectă și elevată a limbii române. Aceste preocupări sînt, prin excelență și momente în făurirea edificiului patriotic al personalității copiilor și tinerilor.

Profesorii de matematică recapitulează calculul algebric (descompunerea în factori a polinoamelor, respectarea ordinii operațiilor cu fracții algebrice și rezolvarea ecuațiilor și inecuațiilor, a sistemelor de ecuații și inecuații), iar la geometrie multe cunoștințe parcurse în gimnaziu se reiau în clasa a IX-a.

La istorie sînt reactualizate și completate noțiunile: clase sociale, structura de clasă și formațiunea social-economică, modul de producție, răscoală, revoluție, grevă, război, dezvoltarea economico-socială, cultură, civilizație, ideologie, regim politic etc.

**2.2** Constatarea noastră este că cea mai eficientă formă în activitatea didactică recuperatoare este lucrul cu grupul de elevi sau în mod individual, în funcție de lacunele pe care le au în pregătirea lor. Este un efort suplimentar al profesorului, dar pe această cale asigurăm omogenizarea relativă a colectivului de elevi și deci una din condițiile succesului școlar[3]. Lucrul cu elevul, cu grupul de elevi presupune concretețe, randament, și tehnici specifice de predare-învățare-evaluare. Aceștii elevi, un timp, după caz, primesc teme pentru acasă diferențiat, sînt îndrumați să lucreze mai mult și după un program riguros spre a nu provoca alte goluri în cunoștințe, iar evaluarea rezultatelor o facem în această etapă în mod stimulativ și mereu raportată la creșterea reală și individuală a nivelului de cunoaștere.

**2.3.** Practica didactică ne-a relevat că una din cauzele insuccesului școlar o constituie neștiința învățării. De aceea odată cu îndrumarea tuturor elevilor privind tehnicile de învățare ne apropiem succesiv de elevi și-i învățăm cum să învețe, îi urmărim cum învață și intervenim cu corective după caz. Punem un mare accent pe deprinderea elevilor de a învăța cu creionul în mînă, de a întocmi scheme, desene și diverse reprezentări grafice, notații și completări, de a sublinia și relua elementele de bază din studiu pentru ca în clasa a XII-a să folosească ca instrument de lucru în studiul individual sistemul de fișe. Prezentăm elevilor etapele învățării: achiziția informației, întipărirea și recunoașterea ei, reproducerea și reactualizarea informației, iar după caz insistăm ca elevii să practice reproducerea informației (scris sau oral, individual sau în grup) înaintea oricărui moment de evaluare. Subliniem aceasta deoarece citesc lecțiile, își întocmesc temele, își întipăresc cunoștințele, dar nu finalizează acest proces complex al învățării prin repetarea cunoștințelor din lecții, teme sau capitole.

Aceste cîteva aspecte ale preocupărilor din etapa de debut din anul școlar vor conduce cu siguranță la preîntîmpinarea unor greutăți, unele foarte mari, din timpul anului școlar, la crearea unui cadru intelectual și psihic adecvat activității didactice de randament cu toți elevii, la înfăptuirea de calitate a cerințelor programei și manualului școlar — mult deasupra nivelului minim acceptat. O astfel de concepție asupra muncii proprii și practicarea ei adecvată va determina o bună integrare a tuturor elevilor pe toată durata ciclului școlar respectiv, cu consecințe favorabile în toate etapele de școlaritate și în viața Cetății.

3. Ziemowit Wlodarski. *Legitățile psihologice ale învățării și predării*, E.D.P., 1980, p. 216

# Înlăturarea dificultăţilor de înţelegere a unor teme de matematică

Prof. PETRUŢA GĂZDARU
*Inspectoratul şcolar al municipiului Bucureşti*

**În ULTIMII ANI, în ţara noastră, rigurozitatea prezentării unor teme de matematică a coborît din cadrul facultăţii spre clasele liceale şi ale învăţămîntului general, uneori în mod îndreptăţit, alteori însă fără explicaţii ale necesităţii dezvoltării ştiinţifice şi chiar sociale.**

**Desigur că atît programele, cît şi manualele, realizate la un moment dat, sînt perfectibile. Controversele dintre autori şi masa largă a *practicienilor*, a cadrelor didactice care se confruntă cu realităţile din şcoală sînt cele care au dus şi vor duce la îmbunătăţirea atît a conţinutului programelor, cît şi al manualelor în sensul accesibilizării înţelegerii întregului conţinut al matematicii ce se studiază în şcoală.**

Nu doresc să deschid aici o discuţie asupra a ceea ce este bine şi ceea ce este mai puţin bine în această acţiune. În rîndurile de faţă vreau să atrag atenţia asupra unor teme matematice importante care se impun a fi studiate pe perioada şcolarităţii şi pe care nici manualele, nici profesorii nu reuşesc totdeauna să le facă înţelese de către elevi.

Ca urmare a neînţelegerii unor teme matematice de bază, unii elevi pun verdictul „este grea matematica", „nu pricep" şi pe zi ce trece apelează tot mai mult la ajutorul colegilor mai dotaţi, în efectuarea temelor de acasă, pînă cînd nu mai sînt în stare să rezolve nici o temă.

Consider că o mare parte din vină este a profesorilor de matematică sau chiar mai devreme, a învăţătorilor care n-au sesizat din timp ceea ce, o parte din elevi, n-a reuşit să înţeleagă.

Cadrele didactice n-au sesizat neînţelegerea noţiunilor de către elevi sau necunoscînd ei înşişi în profunzime tema pe care o aveau de predat (fiind nouă şi pentru aceştia) nu reuşesc să aprofundeze esenţa noţiunii şi nu se pot face înţeleşi.

Chestiunile dificile nu se pot preda într-o singură oră sau într-o perioadă scurtă. Sînt lucruri cu care elevii trebuie să facă cunoştinţă în mod treptat mai întîi fără o explicaţie logică (de care copilul nu simte nevoia) şi numai cînd condiţiile sînt optime, trebuie să se intervină şi cu *motivarea* (explicaţia logică) pentru o temeinică şi completă cunoaştere a respectivei noţiuni.

Să considerăm cîteva din temele fundamentale, care stau la baza învăţămîntului matematic modern, inserate şi în programele noastre şcolare: *teoria mulţimilor, noţiuni de structură algebrică a legilor de compoziţie, noţiunea de funcţie*, predate la clase din ce în ce mai mici, *pătrunderea acestor noţiuni în geometrie* ş.a.

Încercări de introducere a acestora, cît mai devreme, s-au făcut cu mulţi ani în urmă, de fiecare dată însă s-a renunţat şi s-au adăugat la clasele terminale de liceu, supraîncărcînd elevii şi aglomerînd programa şcolară a acestor clase.

Familiarizarea în timp a cadrelor didactice cu aceste noţiuni, informarea lor pe de o parte, cît şi pătrunderea noţiunilor mai întîi fără o motivaţie chiar în programa de matematică la clasele I—IV, accesibilizarea unor motivaţii pe parcurs şi a logicii pătrunderii lor în învăţămîntul matematic va duce negreşit la înţelegerea matematicii de către masa largă a elevilor.

Să luăm exemplul temelor mai sus-amintite, care nu vor mai constitui o greutate de înţelegere pentru elevi, dacă introducerea a fost realizată în paşi mici pe verticală, iar la rîndul lor, cadrele didactice şi-au adaptat metodologia predării, potrivit vîrstei elevilor cu care lucrează.

1. **Studiul teoriei mulţimilor,** în ultimii ani se începe prin pătrunderea unor noţiuni elementare despre mulţimi, încă de la clasa I. În această clasă, elevul face cunoştinţă cu mulţimi de elemente concrete, caută caracteristica comună a elementelor care fac parte dintr-una sau din mai multe mulţimi, găseşte în ce relaţie este un element faţă de o mulţime. Tot acum începe să înţeleagă sensul noţiunii de *mulţime*, din punct de vedere matematic şi să-l deosebească de cel exprimat în limbajul de zi cu zi. Matematic, o *mulţime* poate avea două, unul sau nici un element, pe cînd în vorbirea curentă totdeauna „mulţimea" înseamnă „multe elemente" şi se exprimă cu un număr aproximativ şi de valoare mare.

Matematicienii au criticat, în lumina rigurozităţii matematicii, reprezentarea mulţimilor cu ajutorul curbelor care închid elemente concrete, a diagramelor desenate sau materializate prin sîrme folosite în prima

parte a școlarității. La vîrsta de șase ani curba de sîrmă (sau din alte materiale) este folosită pentru că nu toți elevii au formată deprinderea necesară pentru trasarea ei, aceasta avînd rolul de a pune în evidență mulțimea sau mulțimile elementelor cu care se operează.

În clasele primare, mulțimile folosite sînt mulțimi finite, numărabile, mai întîi redate cu elemente obiectuale, apoi simbolizate prin puncte a căror număr se stabilește prin numărare. În clasele a II-a, a IV-a, se atașează numai numărul care exprimă cîte obiecte concrete sînt în mulțimea considerată. Acestea nemaiputînd fi reprezentate prin puncte.

Programa clasei I prevede și cunoașterea relațiilor între mulțimi și unele operații cu mulțimi.

După 4 ani de experimentare a acestei programe este cazul să se constate dacă ordinea studierii acestor cunoștințe este cea mai firească și dacă toate acestea sînt necesare înțelegerii operațiilor de adunare și de scădere pentru care au fost introduse în programă.

Accesibilizarea noțiunilor despre mulțimi la clasa I se poate realiza prin formarea mulțimilor cu elemente concrete, prin contribuția tuturor elevilor, lecțiile la această clasă să fie realizate printr-o muncă dirijată și depusă de absolut toți elevii clasei. Cunoștințele despre relații și operații cu mulțimi trebuie să fie date în cadrul participării efective a elevilor la „rezolvarea " problemelor puse de învățător — care să copieze de fapt, aspecte ale vieții cotidiene.

Mai tîrziu, operațiile cu mulțimi cu un număr finit de elemente reprezentate prin diagrame însoțite de cardinalul respectiv, vor servi în judecarea problemelor mai complexe, ca aplicare a metodei figurative, noțiunile despre mulțimi fiind folosite ca instrumente de operare și transformare a judecăților în calcule matematice.

Cu o astfel de pregătire, se pot introduce noțiuni mai complicate despre mulțimi (în clasele gimnaziale), se poate trece la mulțimile reprezentate de curbele Euler-Venn care exprimă mulțimea tuturor punctelor din plan, cuprinse în cadrul lor.

Pentru această generație de elevi, care a început studiul elementar al mulțimilor din clasa I, teoria mulțimilor din analiza matematică, cuprinse în clasa a XI-a va fi cu siguranță accesibilă, iar exprimările pur matematice a mulțimilor, a relațiilor și a operațiilor cu ele vor căpăta un înțeles logic, capitolul fiind asimilat cu ușurință, comparativ cu modul de înțelegere a aceleiași materii de către elevii actualelor clase a XI-a.

2. **Legile de compoziție și structura lor algebrică.** Cu ani în urmă se încercase să se introducă la clasa a IX-a noțiunea de lege de compoziție, de structură a lor, atît în algebră cît și la compunerea unor transformări geometrice — după scurt timp s-a renunțat ca urmare a neînțelegerii lor de către majoritatea elevilor.

În prezent, se realizează familiarizarea elevilor cu unele noțiuni elementare despre axiomele *grupului*, încă din clasele ciclului primar, atrăgînd atenția prin exerciții simple asupra rolului lui „0" la adunare, „1" la înmulțire, asupra comutativității și asociativității unor operații — asupra legăturii a două operații prin distributivitatea uneia față de cealaltă ș.a.

În clasa a IV-a prin aplicarea programei și a manualului nou, cunoștințele căpătate în clasele anterioare se sistematizează și se pregătește înțelegerea operațiilor cu alte mulțimi de numere (raționale) și compararea lor.

Se înțelege cu mult mai ușor necesitatea introducerii mulțimii numerelor întregi, în care „scăderea" pentru care se făceau anumite restricții în mulțimea numerelor naturale, se efectuează în mulțimea numerelor întregi, deoarece scăderea este o adunare a unui număr cu *opusul său*.

Axiomele structurii de grup, inel, corp sînt astfel introduse treptat și capitolul „Structuri algebrice" nu va mai constitui o problemă de neînțeles pentru oricare dintre elevii claselor a IX-a, de exemplu.

Studiind operațiile matematice ca legi de compoziție internă, pe anumite mulțimi de numere, se poate trece ușor la înțelegerea generală a unei legi. Elevul va înțelege mai bine decît se putea face pînă acum, de ce se reprezintă o anumită lege (operație) printr-un semn grafic oarecare; va putea să o numească, fără dificultăți, în general, compunere a două elemente oarecare.

*Compunerea* a doi vectori va fi înțeleasă ca o *operație* și ca urmare necesitatea studierii structurii ei; studierea comutativității, a asociativității; ce rol are vectorul de mărime zero etc.

De asemenea, compunerea simetriilor, a notațiilor (a tuturor transformărilor geometrice) va fi înțeleasă și, ca urmare, aplicată cu succes în rezolvarea unor probleme dificile de geometrie.

3. **Noțiunea de funcție** stă la baza modernizării învățămîntului matematic superior.

Totdeauna această noțiune a fost greu accesibilă, fiind totuși o noțiune abstractă, nu putea fi la îndemîna înțelegerii și aplicării ei de către orice elev.

Astăzi noțiunea de funcție este pregătită și introdusă treptat din clasele mici, la fel ca multe alte cunoștințe matematice. În manualul de matematică de clasa a IV-a, după fiecare operație, deși aparent se fixează algoritmi de calcul, există exerciții care de fapt reprezintă o funcție. În aceste exerciții se pun în evidență cele trei părți componente ale funcției: mulțimea de definiție, mulțimea valorilor funcției și o anumită relație prin care fiecărui element din domeniu îi corespunde o imagine — sînt mulțimi cu același număr de elemente care reprezintă deci apli-

cații bijective. Aceste aplicații se transpun și într-un tabel, pregătind de fapt tabelul de variație al unei funcții, de mai tîrziu.

Avînd în vedere vîrsta la care ne adresăm, se dă deocamdată ca o varietate de exprimare a unui exercițiu, a unei probleme.

Pînă la clasa a IX-a noțiunea de funcție, de grafic al funcției se pregătește treptat, în această clasă ea trebuie să se conștientizeze.

Deoarece elevii actualelor clase a VIII-a și a IX-a nu au beneficiat de o pregătire anterioară pentru înțelegerea acestor noțiuni de bază, ele se însușesc mecanic, ca urmare profesorul trebuie să aibă în vedere cîteva aspecte ale predării lor.

Pentru definirea funcției sînt necesare mulțimea de definiție, mulțimea în care funcția ia valori și relația funcțională.

Mulțimea în care funcția ia valori deseori este numită greșit și codomeniu.

Mulțimea în care funcția ia valori, conține în ea *submulțimea valorilor funcției*, care submulțime se numește și codomeniu. Este bine să se realizeze explicația pornind de la elemente cu care elevii sînt familiarizați din clasele anterioare, să se folosească, de exemplu, reprezentarea mulțimilor prin diagrame — ca în figura 1.

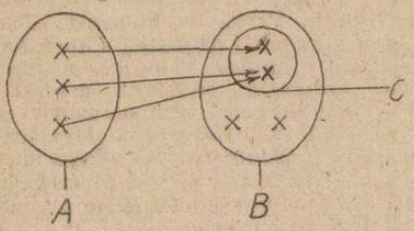



*Fig. 1*

$A$ este mulțimea de definiție ale cărei elemente, toate, trebuie să aibă o imagine în mulțimea $B$ a valorilor funcției.

Imaginile, valorile funcției, sînt elementele mulțimii $C$, unde $C < B$, mulțimea $C$ se mai numește și codomeniu.

În ceea ce privește *graficul funcției* se spune că elementele sale de forma $(a, f(a))$ cu $a \in A$, formează o „submulțime" a produsului cartezian $A \times B$ (unde $A$ este mulțimea de definiție și $B$ mulțimea în care funcția ia valori).

Aceste lucruri, de asemenea, sînt neînțelese conștient de un număr mare de elevi, majoritatea reproducînd definiția graficului în mod mecanic.

Pentru clarificarea definiției graficului funcției trebuie să se insiste asupra următoarelor aspecte:

— graficul este o mulțime care nu poate exista în afara unei funcții;

— elementele sale sînt cupluri de forma $(a; f(a))$ unde $a$ este element al domeniului de definiție a funcției (deci al mulțimii $A$) și $f(a)$ imaginile funcției, valorile funcției din codomeniu care formează o submulțime $c$ a mulțimii $B$ în care funcția ia valori.

Produsul cartezian $A \times B$ are ca elemente cupluri de două elemente, în care primul element este din mulțimea $A$, al doilea element din mulțimea $B$. Elementele produsului cartezian, pot fi obținute ca în figura 2, care indică o aplicație ce nu este o funcție,

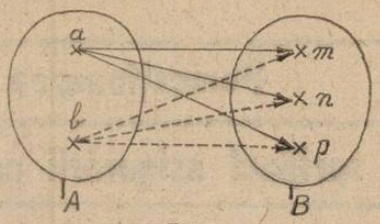



*Fig. 2*

și sînt următoarele $\{(a, m), (a, n), (a, p), (b, m), (b, n), (b, p)\}$.

*Elementele graficului* sînt numai de forma $(a, f(a))$, $f(a)$ fiind un element al mulțimii $B$ dar numai cel care corespunde imaginii lui $a$ din $A$, (reprezintă o valoare a funcției).

Elementele de forma $(a, f(a))$ sînt elemente ale produsului cartezian, dar nu toate, formează deci o submulțime a acestuia.

Elementele graficului sînt obținute ca în figura 3.

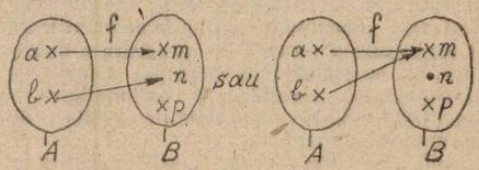



*Fig. 3*

$G = \{(a,m), (b,n)\}$ sau $(a,m)$ și $(b,m)$ unde $m = f(a)$ și $n = f(b)$, $m$ și $n$ neexistînd fără aplicația $f$ prin care se obțin.

Căutînd printre elementele produsului carterzian $A \times B$ vom găsi și elementele mulțimii $G$, deci $G < A \times B$.

Trecînd apoi la funcții numerice, elementele produsului cartezian $R \times R$ sînt reprezentate prin mulțimea tuturor punctelor din planul orientat (asociat unui sistem de axe), iar graficul funcției $f: R \to R$ este reprezentat de o submulțime de puncte ale planului, organizate prin intermediul expresiei $f$ dată, încît se obține pentru expresia $f(x) = ax + b$, o dreaptă, pentru $f(x) = ax^2 + bx + c$, o parabolă etc.

Pentru o singură abscisă (element al domeniului) se obține o singură ordonată, valoarea ordonatei poate fi însă egală cu ordonata altui punct, corespunzător unei alte abscise (acest lucru nefiind legat direct de definiția funcției și a graficului, se studiază separat).

Consider că prin clarificarea acestor teme și pregătirea introducerii lor pe parcursul întregii școlarități, iar după exemplul acestora se va realiza și pregătirea altor teme matematice ce prezintă un grad sporit de dificultate, greutatea asimilării lor va fi înlăturată.

# Perfecționarea conducerilor de școli în sprijinul asigurării unei noi calități în învățămînt

Prof. ȘTEFAN BENȚA,
Inspector școlar general al Inspectoratului școlar al județului Mureș

CREȘTEREA EFICIENȚEI PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV, în spiritul exigențelor mereu sporite pe care le pune în fața noastră în etapa actuală conducerea de partid și de stat, a constituit o preocupare permanentă a Consiliului județean Mureș al educației și învățămîntului. Acestui scop i-au fost subordonate acțiunile de planificare și organizare a muncii, de încadrare a unităților de învățămînt cu personal didactic și perfecționarea acestuia, de îmbunătățire a condițiilor didactico-materiale ale școlilor, de îndrumare și control.

Aplicarea prevederilor Legii educației și învățămîntului privind perfecționarea conducerii învățămîntului la toate nivelurile, asigurarea cadrului instituțional menit să asigure participarea cadrelor didactice și a tuturor factorilor cu răspunderi în instruirea și educarea tinerelor generații, a permis factorilor de decizie județeni și locali o mai bună selecționare a cadrelor de conducere ținînd seama de profilul moral-politic al personalului didactic, ca și de pregătirea profesională și de experiența didactico-organizatorică.

În urma alegerii consiliilor de conducere și numirii directorilor și directorilor adjuncți, inspectoratul școlar și-a stabilit un program complex de măsuri, în spiritul prevederilor legii și ale metodologiei elaborate de Ministerul Educației și Învățămîntului, pentru inițierea noilor directori în problemele conducerii grădiniței, școlii generale sau liceului, conținînd acțiuni de informare asupra sarcinilor pregătirii pentru muncă și viață a tineretului școlar reieșite din documentele de partid, de cunoaștere a legislației privind domeniul nostru de activitate, de practica muncii de îndrumare și control, de colaborare cu organizațiile de copii și tineret, cu comitetele cetățenești de părinți și alți factori și instituții cu care școala trebuie să conlucreze în vederea instruirii și educării preșcolarilor și elevilor. Întreaga problematică a conducerii științifice a școlii a fost abordată imediat după numirea în funcție a directorilor prin *cursuri intensive de scurtă durată*, cu care ocazie le-au fost prezentate, din partea inspectoratului școlar și a altor specialiști de la alte instituții, expuneri, consultații și răspunsuri la întrebări pe probleme ca: sarcinile dezvoltării învățămîntului românesc în etapa actuală în lumina hotărîrilor Congresului al XII-lea al Partidului Comunist Român și a altor documente de partid, a aprecierilor și indicațiilor cuprinse în opera tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului, principalele acte normative care reglementează activitatea din învățămînt, organizarea și conducerea științifică a muncii în școală și grădiniță, schimburi de experiență privind munca de îndrumare și control a directorului și altele.

Deoarece atît durata cît și perioada în care a fost organizat cursul de inițiere a noilor directori în problemele conducerii școlii nu a permis realizarea deplină a caracterului practic al instruirii, a urmat, în primele luni după numirea lor în funcție, o perioadă de *îndrumare concretă la locul de muncă*, realizată de membrii consiliului județean al educației și învățămîntului și de inspectorii școlari, cu contribuția unor activiști ai organizațiilor de copii și tineret. În această muncă am pus accentul pe cunoașterea și aplicarea concretă a legislației școlare, organizarea și planificarea muncii, stilul și metodele conducerii colective, îndrumarea și controlul procesului instructiv-educativ, colaborarea cu familia, organizațiile de copii și tineret, întreprinderi economice și alte instituții. Desfășurată sub conducerea Comitetului județean de partid și cu participarea activiștilor de partid, acțiunea de inițiere și de îndrumare a noilor cadre de conducere din școli s-a soldat cu rezultate pozitive, exprimate în faptul că în marea majoritate a unităților de învățămînt s-a asigurat un climat sănătos de muncă, s-au preîntîmpinat încălcările legilor și altor acte normative și a instrucțiunilor, în creșterea răspunderii și menținerea

sau îmbunătățirea parametrilor de eficiență în pregătirea tinerelor generații.

Problemele abordate la cursul de inițiere au constituit și teme de studiu pentru directori, iar cei nou numiți în funcție au urmat *cursuri de reciclare pe durata unui an școlar* avînd la bază programa elaborată de Ministerul Educației și Învățămîntului, care a fost parcursă individual, iar cu ocazia sesiunilor de activitate colectivă s-au organizat consultații, dezbateri, răspunsuri la întrebări și activități practice cu caracter de schimb de experiență, metode care s-au dovedit eficiente deoarece au permis directorilor să-și clarifice problemele practice cu care se confruntă în conducerea școlii și să-și împărtășească propria experiență de conducere.

Altă formă de activitate menită să ducă la cunoașterea de către directori a problemelor conducerii școlii au fost *cercurile pedagogice*, organizate pe trepte de învățămînt (preșcolar, gimnazial și liceal) și pe grupe de 30—50 de directori, fiecare avînd o tematică unitară stabilită în perspectivă pentru un an de învățămînt. În anul școlar 1981—1982, de exemplu, cercurile pedagogice ale directorilor — ca și ale cadrelor didactice pe specialități — au abordat următoarele probleme: preocuparea consiliului de conducere al școlii pentru îmbunătățirea educării patriotice, în spiritul colaborării și păcii a preșcolarilor și elevilor (trimestrul I); căi și modalități folosite de consiliul de conducere al școlii pentru formarea tehnicilor de muncă intelectuală la elevi (trimestrul al II-lea); lecția de recapitulare — mijloc de consolidare a tehnicilor de muncă intelectuală la elevi (trimestrul al III-lea). Organizate de fiecare dată în altă școală, cercurile pedagogice au permis directorilor ca, pe baza informării prezentate de consiliul de conducere și a activităților practice, demonstrative (lecții, activități ale cercurilor de elevi, expoziții etc.), să cunoască și să generalizeze experiența pozitivă, să compare rezultatele cu cele din unitatea pe care o conduc, să facă un util schimb de experiență în problema dezbătută, să împărtășească experiența proprie, să facă propuneri și recomandări pentru îmbunătățirea muncii atît în școala gazdă cît și în celelalte, inclusiv forurilor superioare de învățămînt. Eșalonate pe parcursul anului școlar, cercurile pedagogice au constituit cadrul prielnic pentru schimbul valoros de opinii, pentru generalizarea experienței didactico-organizatorice pozitive, semnalarea și remedierea unor neajunsuri din activitatea conducerilor de școli.

O altă activitate menită să ducă la perfecționarea directorilor de școli a constituit-o *consfătuirile anuale ale cadrelor didactice*, în cadrul cărora, pe lîngă analiza modului în care s-au îndeplinit sarcinile școlare și extrașcolare în anul precedent, au fost prezentate obiectivele prioritare de înfăptuit în noul an de învățămînt, au fost stabilite măsuri pentru eliminarea deficiențelor care s-au mai manifestat și pentru generalizarea experienței pozitive.

Materialele supuse dezbaterii la consfătuiri, ca și cu ocazia *ședințelor de analiză a muncii* la sfîrșitul trimestrelor școlare, au oferit directorilor posibilitatea cunoașterii problemelor mari cu care s-a confruntat școala în perioada analizată și a stadiului îndeplinirii sarcinilor primite în pregătirea copiilor și tinerilor, reliefîndu-se experiența pozitivă în înfăptuirea unor sarcini cum ar fi: cuprinderea și menținerea la cursuri a tuturor elevilor în învățămîntul obligatoriu de 10 ani, asigurarea condițiilor didactico-materiale necesare desfășurării în bune condiții a procesului instructiv-educativ, rezultatele obținute în pregătirea pentru muncă și viață a tinerei generații, orientarea școlară și profesională și încadrarea social utilă a absolvenților, activitatea educativă în afara de clasă și școală a elevilor și alte probleme. Bazate pe o informație bogată, rezultată din constatările făcute cu ocazia muncii de îndrumare și control, pe situațiile statistice privind rezultatele la învățătură, la probele de verificare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor cu subiect unic, la concursuri și olimpiade, pe sondaje, studii și alte surse documentare, materialele prezentate la consfătuiri și ședințe de analiză au antrenat la dezbateri un număr mare de directori. Cu aceste prilejuri s-au prezentat aspecte concrete ale modului în care conducerile colective din școli s-au preocupat de mobilizarea personalului didactic și a celorlalți factori educativi la îndeplinirea prevederilor programelor de învățămînt și ale muncii educative, de perfecționare a stilului și metodelor de muncă ale consiliilor de conducere.

În funcție de problemele specifice unor ani școlari sau perioade ale anului, Inspectoratul școlar a organizat ședințe sau *consfătuiri tematice* cu caracter de analiză sau instruire asupra unor probleme cum ar fi: pregătirea unităților de învățămînt pentru deschiderea anului școlar, programul muncii educative pe timpul vacanțelor școlare, cuprinderea elevilor care au promovat clasa a IX-a în treapta I de liceu, activitatea științifică, cultural-artistică și sportivă desfășurată de elevi în cadrul Festivalului național „Cîntarea României" și al „Daciadei", activitatea metodico-științifică și de perfecționare a personalului didactic ș.a. Asemenea acțiuni au fost organizate în colaborare și cu alte instituții, iar participarea altor cadre cu răspunderi în conducerea școlii — membri ai consiliilor de conducere, a favorizat stabilirea unor programe unitare de măsuri și cerințe pentru înfăptuirea problemelor analizate.

O pîrghie importantă prin care am acționat pentru perfecționarea conducerii unităților de învățămînt a constituit-o *munca de îndrumare și control*, care a avut în permanență ca obiectiv principal și problemele

conducerii școlii, oferind posibilitatea cunoașterii stilului și metodelor de muncă, greutățile întîmpinate în îndeplinirea sarcinilor, climatul instructiv-educativ din unitate, colaborarea școlii cu alți factori educativi etc., ca și intervenția operativă pentru înlăturarea neajunsurilor constatate.

Participarea la unele consfătuiri sau ședințe de analiză a muncii alături de directori și a altor membri ai consiliilor de conducere, ca și sincronizarea acțiunilor de instruire a secretarilor birourilor organizațiilor de partid din școli, a directorilor adjuncți cu probleme educative sau a președinților comitetelor cetățenești de părinți ne-au permis să formulăm, împreună cu factorii județeni care au răspunderi în educarea elevilor, cerințe unitare față de colectivele de conducere ale școlilor. Aceasta a dus ca o consecință firească, la unirea eforturilor acestor organisme democratice de conducere a unităților de învățămînt spre acțiuni educative convergente și eficiente care s-au concretizat în ridicarea calitativă a învățămîntului.

Ne-am preocupat ca în fruntea colectivelor didactice să fie numite cadre competente, — specialiști și îndrumători ai întregului proces de învățămînt. După selecționarea și numirea acestora în funcții de conducere ne-am preocupat de asigurarea participării lor la *formele de perfecționare organizate pe specialități* la nivelul școlii, al localității sau pe grupe de localități. Ne-am preocupat de asigurarea conținutului științific al acestor activități prin recomandarea unor teme de studiu, difuzarea unor bibliografii și materiale documentare, invitarea unor autori de manuale (limba română, fizică, biologie, geografie), cadre de specialitate din institute de învățămînt superior și de cercetare, din unități economice. Alături de aceștia și de alte cadre cu o bună pregătire politico-ideologică, metodică, psihopedagogică și de specialitate din învățămîntul liceal și gimnazial, la reușita activităților au contribuit și directorii, împărtășind experiența proprie sau a colectivelor de cadre didactice pe care le îndrumă.

Orientarea muncii metodico-științifice organizate la nivelul școlii și județului spre cercetarea unor probleme actuale ale procesului instructiv-educativ și antrenarea conducerilor de școli la efectuarea lor a dus la realizarea unor studii, referate care au fost valorificate în simpozioane județene pe diferite teme cum sînt: „Integrarea documentelor Congresului al XII-lea al Partidului Comunist Român în lecții și alte activități educative", „Predarea-învățarea în viziune interdisciplinară", „Căi și modalități de creștere a eficienței procesului instructiv-educativ în activitatea de educare științifică, materialist-dialectică a preșcolarilor și elevilor", „Modalități de educație patriotică, militant-revoluționară, în spiritul păcii a preșcolarilor și elevilor", „Orientări noi în predarea interdisciplinară a fizicii și chimiei", „Centenar Sadoveanu", precum și prin susținerea publică a lucrărilor de absolvire elaborate de profesorii de istorie și științe sociale care au urmat cursuri de reciclare și altele. Unele lucrări au fost susținute și la simpozioane interjudețene sau publicate în materialele metodice ale Casei corpului didactic sau în ziare și reviste.

Pentru asigurarea cunoașterii de către personalul didactic a problemelor actuale ale politicii partidului și statului nostru, prin Casa corpului didactic și cu contribuția unor activiști specialiști și cercetători, s-au realizat *consultații, expuneri, informări, răspunsuri la întrebări pe probleme* ca: hotărîrile Congresului al XII-lea al partidului privind dezvoltarea agriculturii, implicarea școlii în „noua revoluție agrară, noul mecanism economico-financiar, național-internațional în construcția socialistă și altele, la care au participat, alături de profesorii de specialitate și directori de școli, ceea ce i-a ajutat să înțeleagă mai bine mersul orientărilor generale de dezvoltare economico-socială a țării noastre și să acționeze pentru ca și școala să participe la înfăptuirea lor.

Pentru cunoașterea unor probleme noi ale conținutului procesului instructiv-educativ și ale metodologiei realizării lui, directorii au participat la *activități demonstrative, expuneri, dezbateri, rezolvări de probleme* organizate pentru cadrele de anumite specialități. Aceasta le-a permis să se informeze și să poată urmări, în cunoștință de cauză, realizarea conținutului noilor programe și manuale (de exemplu la matematică și limba și literatura română), generalizarea unor experiențe pozitive privind predarea interdisciplinară (a disciplinelor tehnice de specialitate, a fizicii și chimiei, a științelor sociale), creșterea eficienței procesului instructiv-educativ.

Acțiunile inspectoratului școlar pentru perfecționarea conducerilor de școli s-au obiectivat în atitudinea pozitivă a majorității cadrelor didactice privind valorificarea bazei didactico-materiale, pregătirea pentru lecții, perfecționarea politico-ideologică, profesională, metodică și psihopedagogică, reflectată în rezultatele obținute în școlarizare și frecvența elevilor la cursuri, promovabilitatea acestora, participarea la activități social-obștești, în comportamentul școlar și social al elevilor.

Activitățile metodice pe discipline la care au participat directorii au abordat și aspectele valorificării educative a conținutului programelor și manualelor școlare pentru formarea concepției științifice despre lume la elevi, educarea lor în spiritul cultului pentru muncă, al dragostei față de patrie, partid și popor, prin lecții și alte activități realizate în colaborare cu organizațiile de copii și tineret, cu familia și alți factori educativi.

# Dezvoltarea socialismului, proces revoluționar continuu

Prof. univ. dr. IVANCIU NICOLAE — VĂLEANU

SOCIALISMUL este înțeles de partidul nostru ca un proces revoluționar continuu; el nu trebuie să se împace cu vechiul, rutina, stagnarea, osificarea structurilor și mecanismelor sale. Acțiunea de perfecționare a socialismului în concepția românească se cere realizată nu prin reforme economice sau de altă natură înfăptuite la anumite perioade de timp, ci printr-o acțiune amplă, consecventă și concertată de îmbunătățire continuă a tuturor componentelor sale.

Etapele parcurse de dezvoltarea socialismului în țara noastră sînt marcate de salturi inerente care decurg din acumulările treptate, rezultate din activitatea tuturor membrilor societății organizați, conduși și îndrumați de centrul vital al națiunii noastre, care este Partidul Comunist Român. Ceea ce conferă unitate, coerență și continuitate dezvoltării noastre ca proces revoluționar este consecvența promovării noului în toate domeniile, inovația și multilateralitatea încadrate într-o viziune sistemică și realizate printr-un plan național unic.

Ca țară în curs de dezvoltare a trebuit să punem pe prim plan creșterea impetuoasă a forțelor de producție — factor esențial al victoriei socialismului, al făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate în România, al progresului și bunăstării întregului popor. Dar aceasta am legat-o de realizările revoluției tehnico-științifice și de creșterea productivității muncii, de repartiția teritorială rațională a forțelor de producție și de asigurarea dezvoltării armonioase a tuturor județelor țării, de perfecționarea relațiilor de producție, a cadrului instituțional și de ridicarea pe noi trepte a democrației socialiste, de ridicarea nivelului de trai și îmbunătățirea calității vieții oamenilor. Cînd s-a adoptat la cel de-al XI-lea Congres Programul partidului și s-a stabilit obiectivul strategic al făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate, s-au avut în vedere toate laturile societății noastre — baza materială, conducerea și dezvoltarea democrației, rolul tot mai important al științei, activitatea ideologică, politico-educativă, pe baza a ceea ce se realizase în perioadele anterioare. Cum preciza tovarășul Nicolae Ceaușescu: „Am dat formularea de „multilateral dezvoltată" societății noastre viitoare pentru a nu se crea neînțelegeri, pentru a nu se lăsa loc neglijării vreunei laturi a activității, pentru a nu se trage concluzia că, vorbind de societatea socialistă dezvoltată, ne-am referi numai, sau mai cu seamă, la dezvoltarea bazei materiale"[1].

Trecerea la făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate, ca și trecerea la stadiul de țară mediu dezvoltată sau înfăptuirea unei noi revoluții în agricultură, privite din punctul de vedere al continuității procesului revoluționar, ne apar ca salturi în continuitate și nicidecum discontinuități. Căutînd să pună în evidență natura saltului pe fondul continuității, tovarășul Nicolae Ceaușescu preciza că: „Trecerea României la un nou stadiu de dezvoltare, în grupa țărilor mediu dezvoltate, nu va schimba și nu trebuie să schimbe orientarea de bază a economiei românești"[2]. Într-un mod similar, din acest punct de vedere, se pune și problema caracterului și structurii economice a țării noastre în viitor — ținînd seama de faptul că unii de peste hotare ne sfătuiesc să redevenim o țară agrar-industrială. „Privind în perspectivă — ținea să sublinieze tovarășul Nicolae Ceaușescu —, economia României va trebui să se bazeze pe o industrie modernă, puternic dezvoltată, pe o agricultură modernă de înaltă productivitate, continuînd să rămînă și în viitor o țară industrial-agrară"[3].

Opțiunile noastre strategice n-au fost condiționate de elemente de conjunctură și ele nu

1 Nicolae Ceaușescu, *Expunere cu privire la stadiul actual al edificării socialismului în țara noastră, la problemele teoretice, ideologice și activitatea politică, educativă a partidului*, Editura politică, București, 1982, p. 57.
2 *Op. cit.*, p. 25.
3 Idem

**trebuie schimbate cînd apar anumite dificultăți în realizare, dictate de situații pe moment; ele au fost și sînt subordonate unei concepții temeinic fundamentate despre continuitatea procesului revoluționar.**

## 1. DEZVOLTAREA IMPETUOASĂ A FORȚELOR DE PRODUCȚIE

**Factorul esențial al victoriei socialismului,** într-o țară înapoiată cum a fost România, și al făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate **îl constituie tocmai dezvoltarea impetuoasă a forțelor de producție.** Practica mondială și propria tradiție ne demonstrează că nu poate fi vorba de o dezvoltare serioasă a forțelor de producție fără industrializare. La un an și ceva după eliberare, la Conferința Națională a Partidului Comunist Român din octombrie 1945, a fost elaborată, ținîndu-se seamă și de ideile progresiste din trecut, o nouă concepție despre dezvoltarea forțelor de producție prin industrializare. Cursul consecvent pe linia industrializării, folosind cuceririle revoluției tehnico-științifice, a schimbat radical înfățișarea patriei. Dintr-o țară eminamente agrară a devenit industrial-agrară, cu un potențial economic mult mai mare decît cel avut în 1938, anul de vîrf al dezvoltării presocialiste. Despre evoluția și locul industriei în economia țării și despre aportul ei la dezvoltarea generală ne vorbesc repere ca cele cuprinse în tabelul nr. 1.

Tabelul nr. 1

| Repere | Ani | | |
|---|---|---|---|
| | 1950 | 1965 | 1980 |
| Dinamica producției globale industriale (1938 = 100) | 147 | 957 | 4 800 |
| Contribuția industriei la crearea venitului național (%) | 44,0 | 48,9 | 58,6 |
| Ponderea industriei în fondurile fixe | 19,8 | 31,8 | 44,0 |
| Ponderea industriei în forța de muncă ocupată | 12,0 | 18 2 | 35,5 |
| Acoperirea investițiilor din sectorul socialist cu utilaje din producția internă (% din total) | 50,8 | 71,3 | 78,5 |
| Ponderea mașinilor și utilajelor, a produselor chimice și a mărfurilor industriale de larg consum în totalul exporturilor (%) | 7,2 | 36,2 | 71,8 |

Creșterea vertiginoasă a producției globale industriale (de 48 de ori față de 1938) a dat expresie acelei duble industrializări — pentru nevoi interne și pentru export —, care a permis sporirea considerabilă a aportului industriei autohtone la înzestrarea tehnică a economiei naționale și a locului produselor industrializate în exportul unei țări foste eminamente agricole. **Pe măsură ce am avansat pe linia industrializării, a crescut și gradul de acoperire a investițiilor din producția internă.** În sectorul de stat aceasta a crescut de la 50,8% în 1950 la 71,3% în 1965 și apoi, în 1980, la 78,5%. Deci în acest sector numai 21,5% din utilajul necesar îl acoperim din import, iar tendința este de a reduce total importurile, și de a ne accentua independența relativă față de importurile din străinătate. Adeseori gradul dezvoltării și diversificării unei economii este ilustrat prin ponderea la export a produselor industrializate și mai ales a produselor construcției de mașini, utilajelor, produselor chimice și a industriilor de vîrf în general. Schimbările spectaculoase ale ponderii acestor produse la export (de la 7,2 în 1950 la 51,8% în 1980) sînt semne ale schimbării locului României în diviziunea internațională a muncii și al circuitului mondial de valori. Economistul Mihail Manoilescu calculase, pentru România interbelică, diferențele de productivitate a muncii în agricultură (între 8—13 ori mai mică) și în industrie, contribuția fiecăreia dintre ele la crearea venitului național și influența celor două situații la realizarea de schimburi internaționale care ne dezavantajau. Ponderea industriei la crearea venitului național a crescut vertiginos, de la 44 la 58,6% atît pe baza numărului forței de muncă atrase în industrie, cît și pe cea a diferenței de productivitate a muncii în industrie, pe de o parte, în agricultură și alte ramuri neindustriale, de pe alte parte. După cum arată datele statistice **la un procent al populației ocupate în industrie aportul este de 1,7%, în construcții, transporturi și telecomunicații de (1,1%) în agricultură de (0,47%).** De aici ar fi greșit să se tragă concluzia diminuării locului agriculturii în structura economiei naționale; ea trebuie să rămînă o ramură de bază a acesteia, iar concluzia firească este **să se dezvolte baza tehnică materială a agriculturii și să se ridice calitatea muncii în așa fel, încît să sporească considerabil productivitatea muncii și chiar s-o ajungă pe cea din industrie.** Pentru aceasta este nevoie ca dotarea și activitățile în agricultură să se apropie, sub anumite aspecte, de cele din industrie. Realizările industriei se cer folosite mai mult decît pînă nu de mult pentru a ridica productivitatea muncii în agricultură. **Unul din țelurile urmărite de noua revoluție agrară este tocmai sporirea substanțială a productivității muncii și a aportului agriculturii la creșterea venitului național.**

Dezvoltarea noastră în anii socialismului a fost mereu ascendentă, n-a cunoscut dări înapoi, deși greutăți am întîmpinat multe. An de an am urcat trepte ale dezvoltării neîntrerupte, ajungînd să avem acum o avuție națională în bunuri materiale acumulate de 3400 miliarde lei din care fonduri fixe 2100 miliarde lei. Față de ce am avut în trecut, înainte de construirea socialismului, avuția și fondurile menționate sînt colosal de mari, dar în comparație cu ce au țările dezvoltate, comparabile cu noi, este încă relativ puțin. În 1980 România, cu o populație

cu numai 42,3 la sută mai mare decît în 1938, avea un produs social de 15 ori mai mare și un venit național tot de atîtea ori, iar producția industrială era de 48 de ori mai mare. S-au adeverit previziunile comuniștilor care în 1938 — luînd atitudine împotriva tezelor de inspirație hitleristă, cum că România de atunci era deja industrializată — au arătat că țara noastră va deveni bogată și puternic industrializată — numai în socialism.

După Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român — moment de cotitură în viața țării, a poporului și a partidului — s-a formulat teza „România, țară socialistă în curs de dezvoltare", de mare importanță teoretică și practică. Prin ea **s-a fundamentat nevoia dezvoltării accelerate și multilaterale a forțelor de producție ca o condiție indispensabilă a unei civilizații elevate.** Dinamica principalelor indicatori ai dezvoltării economiei naționale în trei decenii de socialism este arătată în tabelul nr. 2.

Tabelul nr. 2

| Principalii indicatori | 1938 | 1950 | 1965 | 1980 |
|---|---|---|---|---|
| Populația | 100 | 104,6 | 122,0 | 142,3 |
| Populația activă-aptă de muncă | 100 | 101,2 | 117,0 | 125,0 |
| Numărul personalului muncitor | 100 | 150,5 | 305,1 | 520,2 |
| Produsul social | 100 | 99,0 | 410,0 | 1 400,0 |
| Venitul național | 100 | 99,5 | 411,0 | 1 400,0 |
| Producția globală industrială | 100 | 147,0 | 957,0 | 4 800,0 |
| Producția globală agricolă | 100 | 74,0 | 143,0 | 258,0 |
| Fonduri fixe (mild. lei) | — | 207 | 517 | 1 865 |
| Volumul comerțului exterior (mild. lei) | — | 8,3 | 43,9 | 340,3 |
| Retribuția medie nominală netă (lei lunar) | — | 207 | 1 028 | 2 238 |

Sporul populației în cele trei decenii (1950—1980) a fost relativ modest, iar dacă productivitatea muncii naționale și structura ocupațională a forței de muncă ar fi rămas cele din 1938 produsul social și venitul național — adică elementele hotărîtoare ale nivelului dezvoltării unei țări — ar fi sporit cam cu 50 la sută. Deci, dacă România ar fi mers pe linia tradițională ea s-ar fi aflat probabil în stadiul de țară dezvoltată și în 1980. Creșterea uriașă de 14 ori, a produsului social și venitului național în decurs de trei decenii, se explică în principal prin schimbările fundamentale antrenate de socialism, care a dat cîmp larg de afirmare muncii creatoare a oamenilor, a permis structurarea fundamentală a economiei și crearea unui nou mecanism economico-social.

## 2. SALTUL DE LA ACUMULĂRI CANTITATIVE LA O NOUĂ CALITATE

Dezvoltarea socialismului ca proces revoluționar continuu pe pămîntul românesc în zilele noastre implică un mare salt de la cantitate la calitate fără a o neglija pe prima, trecerea la o nouă calitate în toate domeniile societății noastre. Cum preciza tovarășul Nicolae Ceaușescu, obiectivul fundamental al etapei actuale rămîne „realizarea unei noi calități a muncii și vieții în societatea socialistă românească"[4]. Întrarea în noul stadiu obligă la: ridicarea nivelului tehnic, calitativ, al tuturor produselor; dezvoltarea mai rapidă a bazei de materii prime interne, prin valorificarea superioară a surselor cunoscute și prin punerea în evidență a unor noi rezerve; gospodărirea rațională a combustibililor și energiei — problemă vitală pentru însăși dezvoltrea în continuare a economiei, a întregii societăți; creșterea mai accentuată a productivității muncii; creșterea rapidă a eficienței fondurilor fixe; ridicarea gradului de valorificare a materiilor prime și materialelor; reducerea mai accentuată a cheltuielilor de producție, îndeosebi a cheltuielilor materiale; dezvoltarea intensivă, cu înalt randament, a agriculturii; extinderea și perfecționarea schimburilor comerciale și relațiilor economice de colaborare și cooperare cu alte state. Toate acestea sînt coordonate ale realizării acelei sarcini fundamentale definite încă la Conferința Națională a Partidului Comunist Român din 1977 și anume de a „concentra atenția generală asupra laturilor de ordin calitativ ale activității în toate ramurile"[5] și domeniile de activitate.

A pune accentul pe laturile calitative ale dezvoltării nu înseamnă că trebuie să fie neglijate cele cantitative. Așa cum rezultă din datele tabelului nr. 2, țara noastră a cunoscut evoluții impresionante după Congresul al IX-lea al partidului, de cînd a început să sporească interesul și pentru laturile calitative ale dezvoltării. La indicatorii privind populația în general, cea activă și numărul personalului muncitor, creșterile în perioada 1965—1980 au fost aproape aceleași ca în anii 1950—1965, iar în unele cazuri chiar mai lente. În schimb, creșterile la restul indicatorilor au fost spectaculoase, de unde și rezultă nevoia îmbinării laturilor calitative cu cele cantitative. În prima perioadă, produsul social și venitul național au crescut de peste 4 ori, iar în următoarea perioadă, tot de 15 ani, de circa 10 ori față de 1950. Producția globală industrială de peste 6 ori și apoi de peste 40 de ori. Producția globală agricolă aproape s-a dublat în primele trei cincinale, iar în 1980 era de peste 3 ori și jumătate mai mare ca în 1950. Fon-

[4] Nicolae Ceaușescu, *Op. cit.*, p. 24.
[5] Nicolae Ceaușescu, *Raport prezentat la Conferința Națională a P.C.R.*, Editura politică, București, 1977, p. 14.

durile fixe au crescut de peste 2 ori și jumătate în prima perioadă, iar în cea de-a doua aproape s-a împătrit ajungînd la 1865 miliarde lei față de 207 miliarde cît erau în 1950. Dacă în prima perioadă volumul comerțului exterior a crescut de la 8,3 la 43,9 miliarde lei, apoi la sfîrșitul celei de-a doua, adică în 1980, a atins impresionanta (dar încă insuficienta) cifră de 340,3 miliarde lei.

Un indiciu și totodată un rezultat important al accentului pus pe laturile calitative și pe trecerea de la dezvoltarea extensivă la cea intensivă îl constituie tendința tot mai evidentă de devansare a creșterii produsului social de către venitul național.

Moștenirea preluată de constructorii socialismului de la vechiul regim a fost foarte săracă. Singura sursă de sporire a avuției noastre naționale a constituit-o munca poporului nostru, din ale cărei roade a trebuit să acumulăm o parte destul de mare. Au existat păreri — care mai pot fi întîlnite și astăzi la unii — după care hotărîrea de a aloca pentru acumulare peste 30 la sută din venitul național ar fi influențat negativ nivelul de trai al poporului. Numai o judecată statică, lipsită de orizont, poate conduce la asemenea păreri neîntemeiate. Dacă privim procesele economice în dinamica lor — și acesta este spiritul adevăratei științe — lucrurile apar într-o cu totul altă lumină.

Datele dezvoltării reale pun în evidență corelații strînse existente între partea acumulată, creșterea venitului național și a fondului de consum pentru nevoile populației. Iată ce ne arată tabelul nr. 3.

Tabelul nr. 3

| Perioada | Rata anuală a acumulării (%) | Sporul mediu anual al venitului național (mild. lei) | Sporul mediu anual al fondului de consum (mild. lei) |
|---|---|---|---|
| 1951—1965 | 19,3 | 7,4 | 5,4 |
| 1966—1980 | 33,0 | 24,2 | 14,3 |
| 1981—1985 | 30,0 | 43,8 | 37,1 |

Rezultă cu claritate că atunci cînd am acumulat mai puțin de 20 la sută — sporul mediu anual al venitului național a fost cu mult sub 10 miliarde lei, iar fondul de consum a crescut cu ceva peste 5 miliarde. După Congresul al IX-lea al partidului, cînd rata medie anuală a acumulării a crescut la peste 30 la sută și a sporit grija pentru eficiență, sporul mediu anual al venitului național a crescut de peste 3 ori (de la 7,4 la 29,2 miliarde), iar fondul de consum de aproape 3 ori (de la 5,4 la 14,3 miliarde), în condițiile în care rata acumulării nici măcar nu s-a dublat, sporind de la 19,3 la 33,0 la sută. Și mai evidentă este sporirea eficienței, a laturilor calitative ale acumulării în actualul cincinal, în 1981—1985. La o rată anuală a acumulării de 30%, deci mai mică decît în perioada 1966—1980, sporul mediu anual al venitului național va fi de 43,8 miliarde lei, iar al fondului de consum va fi de 37,1 miliarde lei. Comparați cei 3 indicatori ai cincinalului actual cu aceeași din perioada 1966—1980, ne arată că: **cu o rată mai scăzută de acumulare aproape dublăm sporul anual mediu de venit național și facem să crească de peste 2,5 ori fondul de consum.** Sporirea eficienței și unele răsturnări pozitive de situații în perioada 1966—1980 față de 1950—1965 — sporul mediu anual de venit național a fost mai mare decît cel al fondului de consum, în timp ce în cincinalul actual față de 1966—1980 sporul mediu anual al fondului de consum îl devansează sensibil pe cel al venitului național — se explică tocmai prin **accentul deosebit pus pe realizarea unei noi calități a muncii și vieții în societatea noastră.**

Cei care ar dori să rămînem o țară agrară înapoiată, și dependentă de ei, nu odată au făcut observația „dezinteresată" că ne-am dezvolta de dragul dezvoltării și că acumulăm prea mult. **Fără o acumulare ridicată, în limitele raționalului, nu ne-am putea dezvolta într-un ritm susținut; acumulăm din roadele muncii noastre — nu ale altora — pentru a accelera dezvoltarea și sporirea fondului de consum spre a beneficia de un trai cît mai civilizat, a realiza o nouă calitate a vieții.** Pentru aceasta ne dezvoltăm, iar evoluția principalilor indicatori ai nivelului de trai este cît se poate de grăitoare:

| Indicatorii | 1950 | 1965 | 1970 | 1980 |
|---|---|---|---|---|
| Venitul național pe locuitor | 100 | 354 | 482 | 1 100 |
| Retribuția reală | 100 | 226 | 271 | 418 |
| Veniturile reale ale țărănimii provenite din muncă în CAP și din gospodăria personală, pe o persoană activă | 100 | 189 | 202 | 434 |
| Cheltuielile social-culturale (lei pe locuitor) | 211 | 521 | — | 3 197 |

Sporirea de 11 ori a venitului național pe locuitor în 1980 față de 1950 a permis creșterea veniturilor reale directe ale populației de peste 4 ori. La acestea mai trebuie adăugate veniturile indirecte, din cheltuielile social-culturale care au crescut vertiginos, de circa 2,5 ori în 1965 față de 1950, și de circa 6 ori în 1980 față de 1965.

Nu avem încă un venit național pe locuitor la nivelul S.U.A., Angliei, R.F.G., Franței, Japoniei și al altor cîtorva țări capitaliste dezvoltate a căror avuție s-a realizat, în bună parte, prin exploatarea și jefuirea altor țări. Dar **comparîndu-ne cu ce eram în trecut și cu marele grup al țărilor în curs de dezvoltare — de 100 la număr — nu putem**

să nu ne mîndrim cu ce am realizat și să privim viitorul cu încredere. În 1950 România, cu 100 dolari venit național pe locuitor, se încadra în ierarhia mondială a dezvoltării în partea inferioară a primei grupe a țărilor în curs de dezvoltare cu venit național pe locuitor pînă la 400—500 dolari. Astăzi, ea se înscrie în limita superioară a celei mai avansate categorii din această mare grupă de țări. Am redus simțitor decalajul față de țările dezvoltate și ne apropiem de categoria celor mediu dezvoltate de care, în 1950, ne despărțea o discrepanță de venit național pe locuitor de 15—20: 1.

**Trecerea țării noastre, în perspectiva apropiată, în rîndul țărilor mediu dezvoltate, nu va avea loc de la sine; ea implică angajarea întregului popor într-un efort susținut de muncă, de utilizare cît mai eficientă a posibilităților de care dispunem, a întregului potențial material, financiar și uman.** Aceasta este o cerință imperioasă a continuării procesului revoluționar de dezvoltare a socialismului.

## ACTIVITATEA INDEPENDENTĂ DE CUNOAȘTERE A ELEVILOR

POSIBILITĂȚILE EFECTIVE DE CUNOAȘTERE de către elevi nu sînt determinate numai de calitatea cunoștințelor și deprinderilor achiziționate în prealabil; această calitate ține și de activitatea independentă de cunoaștere — condiție care trebuie creată, dacă ea nu există, pentru a forma cunoștințe, deprinderi și aptitudini. Autorul acestei lucrări, densă în informație și scrisă cu discernămînt și erudiție, este un cunoscut didactician și profesor* al Institutului pedagogic „V.I. Lenin" din Moscova. El își propune să elucideze numeroase probleme ale teoriei activității independente a elevilor, reușind să dezvăluie într-o manieră originală structura și aspectele metodologice fundamentale ale acesteia, inclusiv particularitățile căutărilor elevilor, în mișcarea dialectică pe care o parcurg de la necunoaștere la cunoaștere. Totodată, el identifică și examinează diferite tipuri de lucrări independente ale elevilor integrate în structura lecției, al cărei scop este calitatea învățării și eficiența ei.

Dezbaterea ideilor care vizează activitatea independentă ocupă un loc important în contextul orientărilor identificate în istoria gîndirii pedagogice universale (capitolul *Analiza diferitelor unghiuri de cercetare a activității independente a elevilor*). Sînt de reținut, din acest capitol, ca relevante pentru stilul de muncă al cadrelor didactice, cerințele formulate față de conținutul lucrărilor independente ale elevilor, cum sînt corespondența conținutului acestor lucrări cu cerințele programelor școlare; gradarea lucrărilor; caracterul conștient al îndeplinirii lucrărilor independente și organizarea acestora într-un sistem bine determinat; *pregătirea elevilor pentru* îndeplinirea lucrărilor independente cu ajutorul unui succint instructaj despre scopul și sarcinile acestor lucrări și cu sprijinul deprinderilor tehnice și organizatorice adecvate; dozarea rațională în timp a temelor de muncă independentă; observarea directă de către profesor a desfășurării activității independente a elevilor și intensificarea sprijinului dat celor care în îndeplinirea acestora întîmpină dificultăți; controlul obligatoriu al lucrărilor independente; formarea deprinderilor de autocontrol în timpul îndeplinirii activității independente; tratarea individuală a elevilor în procesul organizării activității independente.

Conținutul științific bogat și aria problematică vastă, analiza pertinentă și afirmarea explicită a punctelor de vedere proprii sînt calități probate de autor în capitolele intitulate *Analiza psihologică și didactică a activității independente a elevilor în procesul de învățămînt, Lucrările independente ale elevilor* și, cu deosebire, *Organizarea experimentală a activității independente de cunoaștere de către elevi în procesul de învățămînt, etapele și rezultatele sale.*

Putem aprecia că, din perspectiva sporirii eficienței activității didactice, prin nivelul teoretic și metodologic multidisciplinar al analizei, acest studiu își dovedește oportunitatea și utilitatea. El deschide noi direcții de abordare a cercetării activității independente de cunoaștere de către elevi în procesul de învățămînt, adresîndu-se tuturor celor implicați în realizarea actului educativ.

**Dr. MARIN CĂLIN**

*Pavel Ivanovici Pidkasistîi, *Samostoiatelnaia poznavatelnaia deiatelnost școlnicov v obucenii*, Teoretiko-eksperimentalnoie issledovanie, Moscova, Pedagoghika, 1980 240, p.

## ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN LIMBILE NAȚIONALITĂȚILOR

*(Urmare din pag. 10.)*

tinerii români și cei maghiari și germani. Cazul Institutului politehnic din Cluj-Napoca este semnificativ în această privință. Cum rezultă din studiul semnat de rectorul institutului, prof. univ. dr. ing. *Pálfalvi Attila*, preocuparea generală este „formarea profilului omului viitorului", iar pentru aceasta eforturile sînt deosebit de mari. Limbile materne ale studenților și cadrelor didactice sînt diferite dar, *în cei peste 30 de ani de existență*, cum se arată în acest studiu, *politehnica clujeană a fost în permanență și este o comunitate frățească a studenților, a cadrelor didactice și a personalului ajutător.* Pentru că, de fapt *„egalitatea între poporul român și naționalitățile conlocuitoare este un fapt firesc și real, un rezultat al rezolvării problemei naționale în România"*. Conlucrarea între studenți este folositoare tuturor, ceea ce ușurează și accelerează însușirea corectă a limbii române, iar studenții români pot învăța limbile maghiară și germană. Faptul că *rectorul, un decan, un prodecan și 3 șefi de catedră din acest institut sînt de naționalitate maghiară* își are semnificația sa, la care autorul adaugă *un lung șir de nume ale unor absolvenți, cu funcții de conducere în aparatul de stat și în conducerea unor ministere, directori de mari întreprinderi, cadre didactice universitare care aparțin unor naționalități diferite dar pe care îi unesc idealurile înalte ale societății noastre.*

Imaginea de ansamblu pe care o oferă lucrarea este edificatoare pentru *progresele realizate de învățămîntul nostru în general și de cel în limbile naționalităților conlocuitoare în particular.* De aceea ea poate fi considerată „o lucrare bilanț", a cărei necesitate este în afara oricărei discuții. În același timp, prin modul cum a fost concepută și realizată ea ne apare deosebit de instructivă și de convingătoare. Desigur, nu credem că nu mai sînt probleme de rezolvat în acest domeniu. Ele au fost și vor mai fi și de aici înainte, dar rezolvarea lor ține de progresul general al societății românești și al învățămîntului în ansamblu. Cadrul politic, economic a fost și va rămîne unitar, politica Partidului Comunist Român în domeniul instrucției și educației copiilor și tinerilor din patria noastră, indiferent de naționalitatea lor, constituind o parte componentă fundamentală a construcției societății socialiste și comuniste.

# Organizări școlare în Transilvania pînă la Gheorghe Șincai

VALER HOSSU

**AȘEZÎNDU-SE ÎN SCAUNUL EPISCOPAL AL EPARHIEI FĂGĂRAȘULUI, Inochentie Micu-Klein s-a luptat consecvent atît pentru emanciparea politică, cît și culturală a neamului românesc, pentru exercitarea dreptului la o instrucție sistematică, într-un cadru adecvat, așa cum prevedea, în articolul 8, „Diploma Leopoldină" dată greco-catolicilor din Transilvania** [1] **Memoriile sale au avut, într-o oarecare măsură, ecou.** Curtea de la Viena era profund interesată în consolidarea unirii cu biserica Romei a românilor și, totodată, în formarea unor supuși devotați în Transilvania, care să servească interesele statului și ale monarhiei. **De aici interferența acțiunilor oficiale cu ale forurilor eclesiastice românești în organizarea unui învățămînt cît mai extins.**

Împărăteasa Maria Tereza a dat ordin, în 15 aprilie 1746, Camerei Aulice și apoi Guberniului Transilvaniei, să fie ridicate școli, punînd în vedere nobililor că vor fi aspru pedepsiți, dacă vor opri copiii iobagilor români să le frecventeze [2]. În Sălaj, școala de la Traniș, atestată în 1747, poate fi considerată ca o realizare a acestor prime încercări [3]. Acțiunea va lua amploare și, de prin 1750 putem vorbi de existența în Transilvania a unui învățămînt sistematic. Într-un tabel din anul amintit apar toate cele 23 de sate din protopopiatul greco-catolic al Năsăudului ca avînd învățători [4] iar în 1754 episcopul Petru Pavel Aaron a reamintit preoților obligația de a-i învăța pe copii cititul și cîntările [5]

Alte fapte dintr-o perioadă mai tîrzie vin să evidențieze preocupările statornice ale românilor pentru școală. O conscripție din 1770, care privește comitatul Satu-Mare, dezvăluie existența a 81 de școli românești. [6] Oare cele de la Santău și Treznea (în Sălaj), semnalate în 1772, să fi fost o simplă coincidență? [7] Noi credem că nu.

Eforturile românilor pentru un învățămînt elementar larg continuă deziderатul lui Micu-Klein și se împletesc din nou cu preocupările Curții de la Viena. La 3 iulie 1776 episcopul Grigore Maior a pus în fața unui sinod protopopesc necesitatea imperioasă ca „...în tot satul diecii școală să ție și să învețe pruncii [8]. Hotărîrea luată poate fi pusă în legătură directă cu un rescript al împărătesei Maria Tereza din 1775, prin care a dat indicații detaliate Guberniului Transilvaniei asupra modului în care să fie organizate școlile în principat. La punctul 7, aliniatul 4, se făceau referiri directe la românii greco-catolici[9].

O nouă încurajare a dat învățămîntului românesc reglementarea din 1777, cunoscută sub numele prescurtat „Ratio Educationis...", precum și indicațiile venite tot atunci de la Viena [10]. Urmarea firească a acestora trebuie să fie editarea la Blaj, în același an, a „Bucoavnei pentru deprinderea Pruncilor la Cetanie și la temeiul învățăturii Creștinești iproci" [11]. Acelorași intenții îi urmează înființarea, în 1779 la Blaj și în 1780 la Năsăud a „școlilor de normă", menite să pregătească învățătorii [12]. Aglomerația de care se plînge Șincai, în 1780, cînd spune că predă singur unei clase de 150 învățăcei de la școala de normă din tîrgul episcopal [13], nu poate fi explicată decît prin intenția unor măsuri destinate revitalizării învățămîntului elementar la scara întregului principat, lucru pentru care se simțea nevoia acută de cadre calificate. În sprijinul afirmației noastre vin și consemnările dintr-un registru — pînă acum nestudiat — aflat în păstrarea Filialei din Cluj-Napoca a Arhivelor Statului [14].

Documentul amintit cuprinde o conscripție, pe comitate și cercuri perceptorale, a bisericilor, preoților, cantorilor și învățătorilor de toate confesiunile, afară de cea ortodoxă. Pe baza corespondenței de nume a perceptorilor comitatelor Dăbîca și Solnocul Interior din registru cu cele din alte acte, cineva i-a făcut datarea, cu aproximație între anii 1770—1782. Noi am încercat să stabilim o datare mai exactă, prin aflarea anului în care toți perceptorii menționați erau în funcție. Comparînd listele

oficiale de funcționari publicate în calendare și șematisme[15] cu registrul în discuție, au apărut următoarele nepotriviri: 5 în 1778, 4 în 1779 și 2 în 1780, ca apoi, brusc, numărul lor să crească iar. Urmărind cele două nepotriviri din 1780, am constatat că perceptorii Joseph Ribitzei de la Zarand și Michael Wagner de la Orăștie au fost, între timp, promovați, primul — vicecomite, al doilea — judecător, astfel încît, nepotrivirile sînt foarte firești, registrul fiind întocmit în perioada anului cînd cei doi erau perceptori, iar șematismul din 1780 ceva mai tîrziu. În concluzie, anul 1780 rămîne ca perioadă certă a întocmirii conscripției din registrul de care ne ocupăm.

Pentru această dată mai pledează un element: registrul trebuie să provină din arhiva Directoratului Fiscal al Transilvaniei, altfel n-ar fi fost întocmit pe perceptorate. Fiscul austriac era foarte scrupulos în evidențele sale și de data aceasta a vrut să știe cu exactitate cine nu putea fi impus din fiecare cerc perceptoral. Or, ortodocșii au primit edict de toleranță de la împăratul Iosif al II-lea în 1781. [16] Dacă registrul ar fi fost redactat din 1780, era firesc ca și pentru aceștia să se fi trasat rubrică, pentru că în urma deciziei imperiale și învățătorii lor s-au bucurat de scutirea de impozite.

Putem arăta acum — transcriind numai datele sigure — localitățile din Transilvania în care apar, la 1780, învățători, situație care confirmă existența unui învățămînt elementar relativ extins. O vom face în ordinea înscrierii lor în registru:

**Comitatul Alba Superioară** *Perceptoratul lui* Sigismund Szarka: Văleni.

**Comitatul Alba Inferioară** — *Perceptoratul lui* Gheorghe Benkö: Vîntul de Jos cu Vurpărul, împreună.

*Perceptoratul lui* Francisc Kapronczai: Armeni, Bucerdea Grînoasă, Ciuguzel, Doștat, Gîmbuț, Mihalț, Odverem.

**Comitatul Turda Superioară** — *Perceptoratul lui* Mihail Budai: Reghin-Sat, Păingeni, Voievodeni

**Comitatul Turda Inferioară** — *Perceptoratul lui* Anton Mihăltz: Ciugudul de Jos, Turda

**Comitatul Hunedoara** — *Cercul Valea Hațegului*, perceptor — Michael Kenderesi: Totești.

*Cercul Valea Mureșului*, perceptor — Ludovic Mara: Balșa, Băcăinți, Băcîia, Binținți (azi Aurel Vlaicu), Bozeș, Bretea Streiului, Bulbuc, Cigmău, Covragiu, Gîntaga, Homorod, Mada, Măceu, Mermezeu-Văleni, Nădăștia, Nădăștia de Sus, Poiana, Strei-Săcel, Vîlcelele Rele.

**Comitatul Cojocny** — *Cercul superior*, perceptor — Gheorghe Horváth: Aghireș, Gilău, Măcău, Mănășturul Clujului, Nădășel, Ruginoasa, Tăuți

*Cercul inferior*, perceptor — Gheorghe Domokos: Milașu-Mare

**Comitatul Solnocul de mijloc** — Cercul superior, perceptor — Fr. Nagy: Aghireș, Ariniș, Asuajul de Sus, Brebi, Ciglean, Creaca Crișani, Cuceu, Fetindia, Firminiș, Hereclean, Jac, Mănău, Mirșid, Moigrad, Ortelec, Popeni, Prodănești, Șoimuș, Tămășești.

*Cercul inferior*, perceptor — Francisc Sebeș: Cehalul Român, Pir, Sudurău.

**Comitatul Crasna:** *Perceptoratul* lui Ioan Gentsi: Bănișor.

**Districtul Chioar** — Perceptor, Mihai Katona: Băbeni, Berchezoaia, Beninț, Boiu-Mare, Bozinta Mică, Brebeni, Buciumi, Cornești, Ciocotiș, Ciocmani, Ciolt, Coaș, Coltirea, Copalnic-Mănăștur, Coruia, Cozla, Curtuiușul Mic, Curtuiușul Mare, Durușa, Fericea, Finteușul Mic, Finteușul Mare, Frîncenii Boiului, Gaura (azi Valea Chioarului, Hideaga, Hovrila, Jugăstreni, Lăpușul, Lomniu, Letca, Lucăcești, Măgureni, Mesteacăn — 2 învățători, Mireșu-Mare, Mogoșești, Prioșa, Preluca, Prislop, Poșta, Purcăreți, Răstoci, Remetea Chioarului, Rușor, Săcălășeni, Săpîia, Săsar, Satu-Lung, Surduc-Copalnic, Șașa, Șomcuta, Vad.

**Scaunul secuiesc Treiseaune** — *Cercul superior*, perceptor Mihail Matis: Ghelința.

**Scaunul săsesc Sibiu** — *Perceptoratul* lui Mihail Koller: Rucăr.

**Scaunul săsesc Mediaș** — *Perceptoratul* lui Andrei de Heijdendorff: Curciu, Ighișul Vechi, Velț.

*Preceptoratul* lui Ioan Hann: Agîrbiciu, Șeica Mare.

**Scaunul săsesc Orăștie** — Perceptor, Mihail Wagner: Beriu, Orăștie, Romos, Romoșel, Sibișelul Vechi, Șibot, Vaidei.

**Scaunul săsesc Nocrich** — Perceptor, Teodor Albrus: Benești, Fofeldea, Glimboaca, Ilimbav, Săsăuși — 2 învățători, Tichindeal — 2 învățători

**Districtul Țării Făgărașului** — Perceptor, Samuel Enijedi: Berivoiul Mare, Comana de Jos, Făgăraș, Venetia de Jos.

**Localități taxaliste:** Tîrgu-Mureș, Hunedoara — 2 învățători

În total, *cifra școlilor românești se ridică la 143, cu 147 de posturi de învățători — cea ce era departe de a acoperi necesitățile*. Nu trebuie să ne mire deci numărul mare de elevi la Blaj, în clasa eminentului Gheorghe Șincai, care erau pregătiți mai ales ca să devină „dascăli" sătești. Sînt zone în care învățămîntul e relativ bine reprezentat, cum sînt Chioarul, Valea Mureșului și Sălajul, evidențiind hărnicia celor însărcinați cu organizarea școlilor.

Cum trecuseră abia 20 de ani de la mișcarea călugărului Sofronie împotriva unirii cu biserica Romei, cînd aproape toți românii transilvăneni reveniseră la ortodoxie [17] în registru sînt multe rubrici, perceptorate sau chiar comitate în care nu s-a făcut nici o mențiune despre învățători. Cu siguranță acolo erau comunități ortodoxe. Alteori, cantorii, care probabil erau și învățători, n-au

fost trecuți decît la prima categorie. Lipsind specificația clară că satele respective aveau „ludimagister", noi nu le-am putut lua în considerare.

În anii următori, lupta lui Gheorghe Șincai, ajuns directorul școlilor confesionale greco-catolice, pentru menținerea acestora și înființarea altora e sesizabilă peste tot în Transilvania. În acest sens el și-a cîștigat merite nepieritoare. [18] Succesele lui nu s-ar putea motiva pe deplin — oricît geniu organizatoric ar fi avut — fără o bază serioasă, care i-au creat-o antecesorii. Strădania lor impune o concluzie dintre cele mai măgulitoare, și anume: concomitența învățămîntului românesc cu al celorlalte naționalități din Transilvania. În ciuda vitregiilor care i-au apăsat mai greu, românii s-au dovedit tot atît de receptivi la pretențiile „secolului luminilor" ca și concetățenii lor privilegiați și prezența masivă a „valahilor" în matricolele școlilor superioare ale timpului le dezvăluie marele potențial intelectual.

BIBLIOGRAFIE


1. P. Teodor, *Politica și cultura în secolul luminilor la românii transilvăneni*, în „Transilvania." Sibiu, an IX (LXXXVI), 1980, nr. 8, p. 55.
2. N. Albu, *Istoria învățămîntului românesc din Transilvania pînă la 1800*, Blaj, 1944, p. 155
3. „Blajul", Blaj, 1934, p. 547.
4. V. Sotropa, *Contribuții la istoria școalelor năsăudene*, în „Arhiva Someșană", nr 11, 1929, p. 2.
5. I. Bozac, P. Teodor, *Învățămîntul românesc din Transilvania în secolul al XVIII-lea și începutul secolului al XIX-lea*, în vol. „Din istoria pedagogiei românești", II, 1966, p. 142.
6. I. M. Bota, *Învățămîntul românesc din Țara Oașului*, în „Revista de pedagogie", an. XXVII, mai 1978, p. 52.
7. I. Ardeleanu-Senior, *Istoria învățămîntului românesc din Sălaj*, Zalău, 1936, p. 5-6.
8. A. Fărcaș, *Aspecte ale începuturilor învățămîntului sătdjean*, în vol.: „Aspecte ale dezvoltării învățămîntului din Sălaj", Zalău, 1971, p. 12-16.
9. *Arh. Stat. Sibiu*, Fond Brukenthal, cota Q 1—4, nr. 39.
10. A. Albu, *Op. cit.*, p. 155.
11. L. Protopopescu, *Contribuții la istoria învățămîntului din Transilvania 1774—1805*, București, 1966, p. 101.
12. A. Albu, *Op. cit.*, p. 221.
13. O. Bîrlea, *Ex historia romena Ioannes Bob, Episcopus Fagarasiensis*, Frankfurt am Main, p. 416.
14. *Arh. Stat. Cluj, Urbarii și conscripții*, fasc. 23, nr. 1.
15. *Uj ès ò kalendariom...*, Kolozsvár, 1778, 1779; și *Schematismus dicasteriorum et officialium Magni Principatus Transsilvaniae pro anno 1781...* (și următorii), Cibinii.
16. T. V. Păcățian, *Contribuții la istoria românilor ardeleni în secolul al XVIII-lea*, în „Anuarul Institutului de Istorie Națională", III, Cluj, 1924-'25, p. 167.
17. *Istoria României în date*, București, 1972, p. 153.
18. A. Albu, *Op. cit.*


# Ideea originii, continuității și unității poporului român în manualele școlare transilvănene din secolul al XIX-lea


Dr. PETRE PUȘCAȘU


**ÎN SUFLETUL POPORULUI ROMÂN au dăinuit și dăinuie cîteva idei-forță cărora le datorăm, în bună măsură, conștiința existenței noastre etnice bimilenare. Acestea se referă, în principal, la trei chestiuni majore: originea daco-romană a poporului român și a limbii sale; continuitatea noastră neîntreruptă pe pămîntul de azi; unitatea românilor ce trăiesc de o parte și de alta a arcului carpatic.**

**Împlinirea a 2050 de ani de la constituirea statului dac centralizat și independent, prilej de sinceră cinstire a vechimii poporului român, a marcat șirul lung al trecutului nostru, eveniment ce s-a întipărit în memoria colectivă la diferite niveluri (cultură folclorică, literatură, artă, știință etc.). Un aspect, prea puțin cercetat, privind cultivarea acestor idei l-au reprezentat manualele școlare din secolul trecut.**

Instituțiile românești de învățămînt (confesionale în totalitatea lor) din Transilvania (școlile „poporane" adică primare, licoele teoretice și pedagogice) secolului trecut au dus o muncă neobosită pentru a sădi în inimile elevilor, prin lecții și activități în afară de clasă și școală, ideile tonice ale originii latine a poporului și a limbii sale, ale continuității noastre neîntrerupte pe aceste meleaguri și a unității românilor ce trăiesc de ambele laturi ale arcului carpatic. Aceste idei au „penetrat" și în manualele școlare (mai ales în cele de limba și literatura română, de istorie și de geografie). În articolul de față ne propunem să ne ocupăm numai de manualele de istorie, întrucît urmărirea

acestei probleme și în celelalte ar necesita un spațiu grafic întins.

Precum este știut, în secolul trecut, poporul român din Transilvania nu avea voie să aibă manuale de istoria sa națională. Într-o astfel de situație, autorii de manuale de atunci au recurs la o „stratagemă": au conceput și alcătuit cărțile de această materie ca manuale de istorie universală, fapt ce le-a permis să cuprindă, pe scurt, în ele și elemente de istoria poporului român.

Din multitudinea manualelor de acest fel (din motivele arătate) ne vom referi doar la cîteva și vom începe cu cel scris de un bihorean. Autorul lui, dr. Giorgiu Popa, a fost referent școlar al consistoriului eparhial român din Arad (zonă de care aparținea și ținutul ortodox al Crișanei), pedagog de mare clarviziune în problemele educației și instrucției românilor transilvăneni, așa cum îl caracteriza Ilie Popescu-Teiușan în *Pedagogi și oameni de școală din România* (p. 130).

Manualul era intitulat *Istoria universală (alesu) istoria națiunei românești a regatului Ungariei* și a apărut la Arad, în 1879. Se făcea precizarea că în cartea sa „vom întîlni și faptele națiunei noastre, adecă istoria națiunii românești. De asemeni vom afla ce întîmplări au fost în țara în care locuim, adecă istoria țării Ungaria".

G. Popa a răspîndit prin acest manual informații utile din punct de vedere al educației naționale, întrucît, rînd pe rînd, a vorbit despre luptele dacilor cu romanii, despre cucerirea Daciei și organizarea acesteia de către romani. De asemenea, a oferit și unele știri privind românii la venirea ungurilor și despre cucerirea Transilvaniei de către aceștia. Folositoare erau și noțiunile despre întemeierea Moldovei și a Țării Românești, precum și descrierea vieții și luptei lui Alexandru cel Bun, Ștefan cel Mare, Mihai Viteazu, Horia Cloșca și Crișan, Tudor Vladimirescu și alții.

Prin astfel de date istorice despre originea, continuitatea și unitatea poporului român de pretutindeni, G. Popa a contribuit la sporirea educației elevilor și adulților în spirit național.

Peste 10 ani, S. Moldovan, într-un alt oraș al Transilvaniei, a tipărit un manual intitulat *Istoria Ungariei în legătură cu istoria universală* (Brașov, 1887), destinat tot școlilor poporane. În el autorul îi considera pe români ca fiind urmașii dacilor și ai romanilor. La sosirea maghiarilor în Transilvania, scria S. Moldovan, noii veniți au găsit aici principatele române cu locuitorii lor de atunci — românii, care sînt și acum. Românii au constituit o prezență activă în Transilvania în toate timpurile — era concluzia finală a cărții.

În fine, V. Goldiș — marele luptător al unirii de la Alba Iulia — a scos în 1893, tot la Brașov, o carte școlară destinată claselor liceale din Transilvania: *Istoria universală*, vol. al II-lea.— *Evul Mediu*. Din conținutul manualului, elevii au reținut, pe baza unor explicații mai ample, că noi românii sîntem un popor de origine romană și astfel avem o continuitate milenară pe aceste locuri pe care existăm și în prezent, iar limba română este de origine latină, formată înaintea migrațiunii popoarelor vecine. Asemenea idei stenice, explicate în limitele științei vremii, au tonifiat inimile tinerilor români jigniți de tezele înjositoare pe care le cuprindeau manualele maghiare ale epocii despre aceste probleme.

Explicînd formarea poporului român, se arăta că „după retragerea statului roman din Dacia lui Traian (anul 271—272), poporul roman rămas acolo s-a răspîndit dinaintea năvălirilor barbare prin văile adăpostite ale munților și ducînd o viață ascunsă, s-a diferențiat tot mai mult de poporul roman din imperiu, formînd cu timpul un popor deosebit: poporul românesc" (p. 130).

Lămurind răspîndirea elementului românesc și în dreapta Dunării, autorul scria: „între aceleași împrejurări au rămas în orient și alte frînturi ale poporului roman. Atari fărîme de popor roman, adecă români, aflăm și pînă astăzi în Macedonia, în Serbia, în Istria, în Helveția, ba chiar și în Asia Mică" (p. 130). „În învălmășala popoarelor organisate, nota V. Goldiș, românii aceștia, tocmai fiind că erau atît de risipiți... timp foarte îndelungat în istorie nu se face amintire despre dînșii. Adăpostiți prin munți, ei își schimbără felul de viață de pînă atunci, deveniră mai ales păstori, deși ei nu părăsiseră cu totul nici lucrarea pămîntului, nici deprinderile războinice". Și în continuare era motivat felul specific de organizare al poporului nostru: „E foarte natural, ca românii, risipiți astfel prin văile adăpostite mai ales ale Carpaților, acolo, unde terenul locuit de ei oferea o unitate oarecare geografică, ei mînați chiar de necesitățile vieții formau o comunitate administrativă și de apărare. În o astfel de comunitate a oamenilor egali, bărbații mai destoinici, mai viteji, purtau cîrma și conduceu pe semenii lor. Atare bărbați erau vozii sau voievozii. În chipul acesta se formează între români mai multe principate mici și ies la iveală familii mai de frunte, dinastii mici în micile țărișoare. Această organizare naturală a românilor ne-o dovedește chiar înțelesul cuvîntului românesc „țară", care pe limba poporului însemnează un ținut unitar geograficește, dar însemnează și noțiunea de „stat". Fiecare ținut mai unitar forma la români cîte un statuleț, o țară" (p. 131).

În subcapitolul „Popoare și limbi romanice" V. Goldiș trata geneza acestora. Explicațiile sale, depășite azi de studii istorice și lingvistice, au avut darul de a îmbărbăta pe tinerii români, întrucît ei aflau în acest fel că noi sîntem un popor romanic și vorbim o limbă romanică, la fel ca italienii, francezii, spaniolii și portughezii, că noi, românii,

ne-am format din poporul roman, la fel ca celelalte neamuri romanice. Dar „poporul român — scria V. Goldiș — fiind între crăpăturile munților mai scutit a și rămas — cu excepțiunea italienilor — mai apropiat de originea sa romană decît celelalte popoare romanice. Se mai află apoi și în văile Alpilor o seamă de oameni cari vorbesc o limbă romanică numită latina... Aceastea sunt popoarele și limbile romanice" (p. 72).

V. Goldiș tratează aceleași idei într-un alt manual — *Istoria patriei în legătură cu evenimentele epocale din istoria universală* (Brașov, 1896), destinat claselor mici ale învățămîntului poporal. Autorul, ca toți gînditorii din epoca sa, împărtășea ideea — perimată azi — a originii pur romane, respectiv latine, a românilor. În ciuda acestei teze exagerate, V. Goldiș are totuși un merit: a intuit anumite legături ale poporului nostru cu dacii. El arăta că demult în țara noastră locuiau dacii. „Dacii erau un popor viteaz și războinic, desprețuitor de primejdii și cu moravuri bune". Manualul povestea apoi despre unul dintre conducătorii strămoșilor noștri, menționînd că „s-a ridicat între daci un rege viteaz și înțelept ce-i zicea Decebal". Peste acești daci pașnici au venit romanii. „Urmașii acestor romani din Dacia suntem noi românii care locuim tot pe aceleași locuri unde locuiau atunci romanii lui Traian" (p. 17) și dacii lui Decebal — adăugăm noi azi!

Continuîndu-și explicațiile, el nota: „În împărăția romană răsăriteană au pierit romanii, afară de cei din Dacia, din care a ieșit poporul român. În Peninsula balcanică numai ici-colea au mai rămas puțini romani ai căror urmași sunt românii macedoneni și romanii istrieni".

Prin tot ce s-a întreprins în cadrul manualelor de istorie universală ale școlilor confesionale din Transilvania, Banat, Maramureș și Crișana s-a urmărit să se facă din elementele de istorie surse de educare a dragostei elevilor pentru strămoșii lor daco-romani, din care a fost zămislit poporul român pe aceste locuri înainte de lungul act al migrațiunii popoarelor. În fine, manualele școlare din secolul trecut au relevat continuitatea poporului român, vechimea de peste un mileniu și unitatea spirituală a acestuia, fapte ce se impun de la sine ca argumente pentru a demonstra dreptul istoric al poporului român asupra pămîntului pe care trăiește. Iată de ce avea dreptate istoricul I. Lupaș cînd afirma că școala a reușit să pună în mîna poporului cheia necesară pentru a descuia, la timpul oportun, temnița robiei seculare și a ieșirii în larg. Eficiența ideilor acestor manuale, în planul educației naționale, a fost probată în lupta tenace a generației care, în 1918, la Alba Iulia, a înfăptuit Unirea cu Țara.

## ELEMENTA LINGUAE DACO-ROMANAE SIVE VALACHICAE*

VALORIFICÎND textul ediției din 1780 (Viena, Tipografia Kurzböck) și 1805 (Buda, Tiparul Universității Regești) al lucrării celor doi corifei ai Școlii Ardelene, cercetătorul clujean Mircea Zdrenghea a realizat nu numai o simplă reeditare, ci a oferit, deopotrivă specialiștilor cît și masei largi de cititori, prilejul binevenit al unor motivații în ideea posibilelor rememorări ale fenomenului cultural-spiritual de largi dimensiuni, fundamentat, în prelungirea „luminilor" românești, ca *specific* al epocii în care aspirațiilor de ordin social-național li se adaugă eforturile unei generații de intelectuali, încununate de o aceeași tentă revendicativă și materializate în alte însemnate lucrări.

Dar cum se prezintă — pe scurt — ediția de față? Așezate față în față, textul facsimilat (preluări din fondul Bibliotecii Academiei R.S.R., filiala Cluj-Napoca) și traducerea în românește, cu notele autorilor lui (firesc, și cu adnotările editorului modern), constituie un bun îndreptar pentru cunoașterea limbii române, a istoriei ei. Expunerea problemelor pe capitole avea menirea să evoce contemporanilor autohtoni ori străini ai autorilor gramaticii alte solide argumente — istorico-lingvistice de astă dată —, vizavi de aspectele *luptei de emancipare națională*, specifică multor popoare și națiuni din Imperiu, în speță românilor. Chiar dintr-o simplă enumerare a conținutului capitolelor — de la ortografie și etimologie la sintaxă și la acel „Vocabularium daco-romanum et latinum", ca să nu uităm de „Forme de vorbit despre lucrurile cele ce mai adeseori vin în cuvîntare" — ne dăm seama de valoarea pe care a avut-o în epocă lucrarea lui Șincai și Micu, adiacentă mișcării grefate pe *Supplex* dar și implicată, în felul ei, ariei luptei naționale, cum am mai spus-o, efort pe care, altminteri, același act din 1971 *(Supplex libellus vallachorum)* l-a generalizat, fortificat și permanentizat în conștiința națională românească drept sinteză a unor idealuri și aspirații de o aceeași nuanță. Explicații atente la problema „literelor daco-romane și despre pronunțarea lor", „formarea cuvintelor românești din cele latinești", ne dau sigure indicii despre interesul cu care autorii gramaticii s-au aplecat asupra limbii strămoșești, întegrînd-o — ca să folosim o concluzie a prof. Pompiliu Teodor, formulată la masa rotundă organizată de revista *Tribuna* pe marginea noii ediții (v. „Tribuna", anul XXV, nr. 30/1283, 23 iulie 1981, p. 4) — „în spațiul mental al întoarcerii la antichitate", fenomen specific secolului al XVIII-lea și, în general, lingvisticii europene.

Ca primă gramatică (tipărită) a limbii române, lucrarea a întrunit — referitor la destinația ei — adeziuni ca și rețineri ori chiar opinii contrarii, de unde, amintește în prefața ediției moderne M. Zdrenghea, afirmațiile exagerate ale unor interpreți că autorii gramaticii au vrut cu orice preț să latinizeze limba noastră. Conștientizînd însemnătatea acestei noi ediții, realizată cu mijloace și metodologii ale criticii moderne de text, M. Zdrenghea a oferit-o — mult îmbunătățită, prefațată atent — istoriei literaturii și mai ales ligvisticii, acestor incontestabile eforturi potrivindu-li-se, credem noi, entuziasta încheiere din prefața de la 1780 a autorilor: „binevoitoriule cititor, această lucrare și osteneală a noastră (...) primește-o cu bunăvoință".

**Prof. IONEL BOTA**

* Samuil Micu, Gheorghe Șincai, *Elemente linguae daco-romanae sive valachicae*, Editura Dacia, 1980

# Contribuția școlilor Blajului

# la progresul cultural general al poporului român

Prof. dr. ION M. BOTA

**ȘCOLILE DIN BLAJ reprezintă în conștiința publică românească activitatea prodigioasă a acestor „izvoare de lumină" în care generații de-a rîndul de profesori și elevi au adus, alături de celelalte instituții similare românești, un aport substanțial la progresul poporului român. Se știe că mai bine de un veac școlile Blajului au fost unicele izvoare la nivel mediu și superior ale culturii naționale pentru poporul român din Transilvania. Dacă în veacul al XVIII-lea și în prima jumătate a celui următor ființau școlile de grad elementar din Scheii-Brașovului, Năsăud, Caransebeș, Arad, Sibiu, Orlat, Oradea etc., din care unele vor deveni preparandii pentru pregătirea viitorilor învățători, pe lîngă acestea, din 1754 activau la nivel gimnazial și superior școlile din Blaj. Deschise în 11 octombrie 1754, din inițiativa și cu sprijinul neprecupețit al episcopului român unit Petru Pavel Aron de Bistra, școlile din Blaj erau:**

*a) Școala de obște* — „de cetanie și de scrisoare" cu limba de predare română, destinată „tuturor de toată vîrsta, fără nici o plată, de la ucenici așteptîndu-se numai întrînsele care vrea, după rînduielile celui mai mare spre această treabă pus, să se chiverniseaască".

*b) Școala latinească*, din care s-a dezvoltat liceul teoretic de băieți „Sf. Vasile", azi agroindustrial. La început avea două clase în care se predau cunoștințe mai dezvoltate, apoi tîlcuirea limbilor și ceva cunoștințe ale științelor.

*c) Școala de preoție* — cu două clase, destinată pentru pregătirea clericilor, din care s-a dezvoltat Academia Teologică cu rang de facultate. La aceste școli au fost numiți profesori: Gherontie Cotorea cu administrarea (trapezăria) și examinarea clerului; Silvestru Caliani, vătaful școlilor, primul director al școlilor Blajului; Grigore Maior (viitorul vlădică) cu predarea limbii latine și maghiare; Atanasie Rednic, la predarea istoriei și religiei; Dimitrievici Constantin, dascălul școlii de obște.

În primul an Școala de obște avea 79 de elevi care învățau limba română (vernacula lingua), Școala latinească avea 74 de elevi, iar Școala de preoție 25 de elevi, în total 178, ce locuiau „la gazde". În anii imediat următori numărul elevilor s-a ridicat la peste 300 anual, avînd în 1762 pe Petru Demenechi dascălul școlii de obște, pe Vasile Neagoe din Brețani, urmat apoi de Alexandru Fiscuti, absolvent al Normei din Sibiu, pentru ca din 1782 să-l găsim ca director al tuturor școlilor naționale române unite din Marele Principat al Ardealului pe Gheorghe Șincai, timp de 12 ani, ajutat la Norma din Blaj între alții și de învățătorii Ion Pop, Samuil Coltor și Ioan Wöltzi, la cele 3 clase cu peste 200 de școlari.

Din grija episcopului Ioan Bob, Norma din Blaj a devenit și centrul pregătirii învățătorilor români din Principat. Gimnaziul național a ajuns de la 3 la 5 clase (primele trei de gramatică, următoarele două de umanioare). la nivelul celor din imperiul austriac, iar Seminarul teologic din 1791 avea în programa sa cursuri de filosofie de 2 ani și de teologie de 3 ani. Încă din 1781 absolvenții Seminarului din Blaj erau primiți în anul al II-lea al Facultății de Teologie de la Universitatea din Viena [1]. Programele școlare de la sfîrșitul veacului al XVIII-lea păstrate la arhivele statului din Blaj, București și Cluj-Napoca ne arată că studiile în Gimnaziul național din Blaj, precum și cele din Seminarul teologic erau la nivelul celor din imperiul austriac de atunci. În 1822 episcopul Ioan Pop Lemeni a ridicat Seminarul teologic la rangul de Liceu episcopal cu două facultăți: filosofică de 2 ani, cu 5 profesori și teologică, cu durata de 4 ani și 5 profesori. Limba de predare în Gimnaziu și Seminarul teologic pînă la 1848 a fost latina, dar încă din 1768 Samuil Micu și Ștefan Pop, în cadrul acelor „Schole altiores" (un fel de curs de filosofie), au predat matematica și etica, respectiv logica și metafizica în limba latină după manuale apusene donate de Maria Tereza. Astfel, treptat, Samuil Micu a pregătit terenul pentru a se preda și în românește și de aceea a scris în limba română și chiar a tipărit unele din aceste lucrări: Logica, Dreptul firei, Metafizica, Istoria Bisericii etc. Aceste manuale, precum și cele ce se vor traduce și prelucra și apoi și tipări în românește din porunca și cu cheltuiala episcopului I. Bob de către profesorii Dimitrie Căian-Tînărul, Ioan Pop-Lemeni, Vasiliu Rațiu (Teologia morală, Istoria bisericească, Dreptul) vor fi predate în ro-

mânește și folosite de studenții teologi de la *acest prim institut superior în limba română*. Miile de pagini manuscrise de manuale: Istoria bisericii, Logică, Teologie morală, Drept etc., scrise de S. Micu, ceva mai tîrziu de S. Bărnuțiu, T. Cipariu, sînt o mărturie concretă a folosirii lor în lecțiile ținute studenților teologi din Blaj[2]. Din 1832 S. Bărnuțiu, T. Cipariu, D. Boieriu, Ioan Rus și alții au predat cursurile lor de drept, filosofie, istorie în limba română. De asemenea în Gimnaziul național din Blaj unele obiecte de învățămînt: religia, istoria Ardealului, geografia, limba latină, s-au predat în românește sau se explicau și comentau pasagii, teme, în românește.

După Revoluția din 1848/1849 școlile Blajului se reorganizează, conform noilor legi școlare, în: primare, gimnaziale (liceale) și superioare (Facultatea teologică). Limba română devine „singurul vehicul al instrucțiunii, fundamentul și condiția sine qua non a întregii pregătiri a tuturor elevilor și studenților acestor școli" [3]. Fără promovarea examenului de cenzură în limba română în fața comisiei scolastice diecezane nici un profesor sau învățător nu putea să fie numit și să funcționeze în una din școlile blăjene ori aflate în parohiile din subordinea arhidiecezei Blajului [4]. O preocupare permanentă a vlădicilor Blajului, inspectorii supremi ai întregului învățămînt român unit din Principat, a fost continua lui perfecționare și modernizare, pentru a-l ridica la nivelul celui din imperiu și a-l subordona cu cît mai mare eficiență satisfacerii nevoilor economice, sociale, politice și culturale ale poporului român. De aceea, istoria consemnează numeroase măsuri, legi, prin care Consistoriul arhidiecezan al Blajului, precum și cel lalte Consistoare diecezane subordonate ale Oradiei, Gherlei și Lugojului vegheau la îmbunătățirea programelor și manualelor școlare în conformitate cu evoluția întregului învățămînt pe plan european, la pregătirea cadrelor didactice la același nivel european și la strînsa legătură cu învățămîntul românesc din Principate, ale cărui manuale, programe și planuri s-au folosit și în școlile din subordinea mitropoliei Blajului. Ierarhii bisericii, conștienți de sarcinile lor istorice de a lupta pentru emanciparea socială și națională a poporului român, au asigurat întregului învățămînt un caracter profund național, atît prin obiectivele instructiv-educative axate pe afirmarea idealurilor naționale, cît și prin folosirea instituțiilor naționale școlare ca principale izvoare de formare a cadrelor necesare luptei de eliberare socială și natională. În același timp, instituțiile școlare au fost pentru românii transilvăneni multă vreme „scutul naționalității române" [5].

Încă din 1757 aflăm activînd la Blaj *Școala românească de gramatici*, adică de pregătire a învățătorilor sătești, sosiți aici din toate părțile Transilvaniei, în număr de 161 [6]. Dealtfel, încă din primii ani, școlile Blajului au fost frecventate de tineri români din toate părțile Transilvaniei și Ungariei, pentru ca după 1848 să găsim învățînd aici și un număr considerabil de bucovineni, macedo-români, cîțiva moldoveni, între care și M. Eminescu. Profesorii lor, la început, au fost călugării basilitani de la Mănăstirea „Sf. Treimi" din Blaj, între care amintim pe Samuil Micu, Gheorghe Șincai, Petru Maior, Grigore Maior, Atanasie Rednic, Spiridon Fogoraș, Partenie Iacob, Ioachim Pop, Benedict Fogoraș ș.a. pentru ca apoi să fie și din rîndul clerului de mir, precum și unii laici. Episcopul P. P. Aron se îngrijea să li se dea copiilor săraci mîncare și îmbrăcăminte [7].

În anul 1883, mitropolitul Ioan Vancea de Buteasa clădește și dă în folosință *Internatul Vancean*, adevărată cetate de educație națională pentru elevii sosiți și găzduiți aici. S-au constituit treptat un mare număr de burse din fondurile donate de Ioan Bob, Simion Romanțai Dănuț, Al. Sterca-Suluțiu, Ioan Vancea ș.a. din care s-au întreținut atît elevii și studenții teologi din Blaj cît și un număr considerabil de studenți români de la institutele de învățămînt superior de la Roma, Viena, Paris, Budapesta, între care amintim pe Al. Papiu-Ilarian, dr. Ioan Rațiu memorandistul, Amos Frîncu, Titu Maiorescu, Ștefan Cicio-Pop, Ion Agîrbiceanu, Al. Borza și mulți alții [8]. Numai în perioada 1830—1920 au primit burse din fundațiile mitropoliei Blajului peste 10 000 de elevi și studenți.

*Manualele școlare* folosite în aceste școli au fost cele din școlile fostului imperiu habsburgic, multe traduse, prelucrate și adaptate nevoilor și spiritului românesc, dar documentele istorice ne arată și circulația bogată a manualelor din Principate, fie sosite direct „prin vama cucului", fie aduse în Transilvania de dascălii ambulanți moldoveni. Prin ei a ajuns și un exemplar din „Bucvariul", (Iași, 1755) de sub teascurile tipografiei lui Kurzböck din Viena și a fost tipărit în 1771 pentru școlile românești din Ungaria și Transilvania, pentru ca apoi „cu Blagoslovenia Exțelenței Sale... Grigore Maierul vlădicul Făgărașului"... să fie tipărit în Blaj de Petru Popovici Rîmniceanul sub titlul „Bucoavnă pentru deprinderea Pruncilor la Cetanie și la temeiul învățăturii creștinești," [9] în 1777. Atît în lecțiile predate după manualele tipărite la Blaj, cît și în cele după manualele tipărite la Viena, Buda, Sibiu, Brașov etc. profesorii blăjeni au strecurat cunoștințe privind istoria și geografia unitară a vieții și pămîntului românesc, trezind în sufletele tinerelor generații mîndria obîrșiei comune romane,

conștiința dreptului la o viață națională unitară și liberă, dragostea pentru limba și cultura românească, dorința de unitate politică statală. E destul să amintim doar acea „Icoană a pămîntului" (Blaj, 1842) în 3 volume, după care preda profesorul Ioan Rusu istoria și geografia universală în școlile Blajului. Iată cîteva fragmente din paginile acestei cărți: „În frumoasa Transilvanie românii fac partea mai mare a locuitorilor; ei sînt aici poporul cel mai vechi; ei vorbesc o limbă dulce, frumoasă, sunătoare, întocmită spre mare cultură...[10]. Autorul cerea cultură în limba română și-și exprima speranța că românii transilvăneni se vor putea împărtăși în viitor mai neîmpiedecați ca pînă acum (1842) și din literatura și cultura celor două țări românești vecine — Muntenia și Moldova. În școlile Blajului istoria patriei se învăța în strînsă legătură cu istoria întregului popor român. Astfel, canonicul academician-profesor Ion Micu Moldovanu, în a sa „Istoria patriei, pentru școlile poporale din Ardeal" (Blaj, 1865), este acuzat de autoritățile statului că el consideră că istoria Ardealului, a patriei, este numai a celor ce vorbesc românește, căci n-a scris și despre alți locuitori, deci — scrie cenzorul — „este o carte bună de a prosti pe copiii de român". La aceste obiecțiuni I. M. Moldovan îi răspunde în ziarul „Kelet" din 1 aprilie 1875 (Cluj): „Tendința de a prosti copiii de român nu o va descoperi în acest manual decît cel ce citește cu ochelari răi" [11]. Totuși, cartea a fost interzisă în școli, după ce s-a folosit în școlile române timp de zece ani. Subliniem și faptul că, începînd cu mitropolitul Al. Sterca-Șuluțiu, din porunca acestuia se introduc încă din 1850 manuale școlare din Muntenia și Moldova, ba unele vor avea coautori profesori din București și Blaj, ca acel „Manual de poetică română" de A. Viciu și I. Manliu (București-Blaj, 1893). Este de prisos să amintim că în aceste manuale, întocmite și tipărite la Blaj, altele circulînd numai în manuscris, se studiau poeții și scriitorii din toate provinciile românești.

*Cu privire la elevii școlilor din Blaj* trebuie să spunem că aceștia, în marea lor majoritate, erau fii de țărani români iobagi ori liberi, de preoți, mulți fiind orfani. Astfel, între anii 1802—1811 au absolvit Gimnaziul 947 de elevi din care 450 fii de țărani; între 1832—1842 au frecventat 2 493 elevi din care cca 1 000 fii de țărani, iar între 1851—1860 au învățat în Blaj 3 509 elevi din care peste 2 000 fii de țărani. Pînă în 1918 școlile Blajului au fost absolvite de 89 504 elevi și studenți!

Trecînd foarte sumar la dezvoltarea istorică a școlilor Blajului pînă la 1918, anul desăvîrșirii unității statale românești, este necesar să arătăm contribuția acestora la progresul întregului popor român.

În primul rînd subliniem aportul lor hotărîtor la legarea firului vieții românești cu cultura latină, la integrarea poporului român în matca lui firească, latinitatea. În această privință, învățații neamului au scris multe pagini despre școlile blăjene. Citățm doar cîteva păreri. N. Iorga spunea: „Fără unirea (spirituală n.r.) cu Roma nu erau școlile mari din străinătate pentru ucenicii români, aspri în ale învățăturii, nu era mai ales acea mare școală pentru inima poporului nostru, care a fost Roma însăși... prin contactul cu însăși obîrșia neamului nostru cu Roma, ni s-a întipărit conștiința națională. Din viziunea Orașului Etern a pornit, așadar, curentul latinist ce-a fecundat știința și mai ales conștiința neamului românesc" [12]. Iar Sextil Pușcariu scria: „P. Maior, Gh. Șincai, S. Micu Clain și tovarășii lor au săvîrșit minunea resurecțiunii poporului român și au imprimat direcția în care avea să se dezvolte spiritul public în tot cursul deceniilor următoare. Ei spuneau același lucru ca și cronicarii, dar cu însuflețire, născînd sentimentul național... atingînd coarda romanică a firei noastre... legîndu-ne de frații latini, rupînd cătușele robiei noastre spirituale" [13].

Apare o pleiadă de luptători formați în școlile Romei, Vienei, și apoi în cele ale Blajului, care vor milita pentru emanciparea politică, socială și culturală a poporului român de sub dublul jug social și național. Începutul acestei lupte îl face episcopul martir național Ioan Inochentie Micu", care face saltul de la privilegiile preoțimii .... la drepturile naționale, de la diplomele imperiale la a patra națiune politică, primul care transformă romanitatea în armă de luptă politică, care concepe o luptă națională. Cu el se deschide lupta împotriva asupririi naționale. ...*El transformă Blajul dintr-un sat în centru politic și cultural al românilor*, iar funcția sa episcopală și sinodul clerului și poporului român într-o „reprezentanță a națiunii" [14]. Lui S.I. Micu îi revine marele merit de a fi conceput și formulat *programul politic al națiunii române din Transilvania* și de a fi luptat primul pentru ridicarea românilor la rangul de națiune politică. Unul din obiectivele acestui program era și culturalizarea poporului prin școli, ca mijloc de emancipare socială și politică. Odată cu deschiderea școlilor din Blaj s-au deschis căile înarmării poporului român cu cunoașterea originii sale comune romane, a vechimii și continuității lui neîntrerupte în spațiul carpato-dunărean, a drepturilor sale de a-și făuri un viitor liber și înfloritor. Astfel se formează conștiința națională în sînul poporului asuprit și se clarifică treptat obiectivele și căile luptei de emancipare socială și națională, de unitate națională. Dacă cronicarii au formulat originea comună a tuturor românilor și latinitatea limbii lor, continuitatea neîntreruptă în Dacia Traiană, din

păcate, aceste idei au rămas puțin cunoscute căci cronicile lor au fost tipărite abia în a doua jumătate a veacului al XIX-lea. În schimb, prin lucrările istorice, filologice, literare ale lui *S. Micu*, *Gh. Șincai*, *P. Maior*, *Ioan Budoi-Deleanu*, toți profesori în școlile Blajului, originea comună română, latinitatea limbii, continuitatea, drepturile politice ale națiunii române au fost răspîndite nu numai prin manualele școlare în rîndul maselor populare, ci făcute cunoscute și străinătății, mai ales prin răspunsurile date dușmanilor poporului român care negau aceste adevăruri. Știința istorică, filologică, literatura, dreptul, filosofia, primesc în școlile Blajului un caracter militant, patriotic. Din școlile Blajului s-a înfiripat și dezvoltat minunata *Școală Ardeleană*, expresie concretă a gîndirii filosofice și politice iluministe românești, prin care se pun bazele culturii moderne românești. Profesorii și elevii Blajului, reprezentanți de seamă ai iluminismului românesc din veacul al XVIII-lea și prima jumătate a veacului al XIX-lea, aduc o contribuție esențială la îmbogățirea patrimoniului național cultural cu opere nemuritoare. *S. Micu* și Gh. Șincai ne dau „Elemente Daco-Romanae sive valachicae" (Viena, 1780), prima gramatică științifică tipărită a limbii române. Cu puține excepții, toate lucrările lingvistice ulterioare au avut model această operă [15]. Gh. Șincai ne dă „Hronica românilor și a mai multor neamuri", prima istorie științifică a tuturor românilor, despre care N. Iorga afirma că „este o operă dintre cele mai bogate, dintre cele mai muncite, dintre cele mai cinstite ce se pot închipui. E un admirabil repertoriu, o culegere de izvoare din cele mai îmbelșugate, la care recurge astăzi și se va recurge încă multă vreme" [16]. „Istoria pentru începutul Românilor în Dacia" (Buda, 1913) a lui P. Maior a pătruns în rîndul intelectualilor români din toate provinciile românești, în mii de exemplare, încă de la prima ediție, îmbogățindu-le mințile acestora cu cunoașterea originii comune, a latinității limbii române, trezind astfel în sufletul lor mîndria de a fi fii ai națiunii române.

*Profesorii Blajului*, începînd cu S. Micu, Gh. Șincai, P. Maior și succesorii lor *au adus o contribuție substanțială*, atît la organizarea învățămîntului sistematic în limba română în satele transilvănene, cît și la redactarea și tipărirea manualelor școlare necesare și pregătirea dascălilor destinați acestor școli. Numai între 1782—1794 Gh. Șincai, în calitate de director al școlilor naționale române unite din Principatul Ardealului, a înființat ori reorganizat peste 300 de școli elementare sătești, pentru care a pregătit peste 400 de învățători în Norma de la Blaj și a întocmit și tipărit în mii de exemplare manualele necesare: catehisme, bucoavne, aritmetici, economii de cîmp (agriculturi). *P. Maior*, protopop atunci al Reghinului, a înființat 45 de școli sistematice românești, iar prin „Didahiile" și „Predicile" sale a pus premisele pedagogiei iluministe românești. În acest fel cultura devine un bun al întregului popor, iar școala unul dintre mijloacele principale ale formării conștiinței naționale [17].

Profesorii și elevii Blajului *au adus o contribuție substanțială la înființarea unei întregi rețele de școli normale și gimnazii în alte centre culturale românești transilvănene.* Astfel, *la înființarea Gimnaziului românesc din Beiuș*, în 6 oct. 1828, „pentru cultivarea și ridicarea națiunii valahice din părțile ungurene", episcopul Samuil Vulcan aduce ca director și profesor pe Ioan Erdely și ca profesor pe Teodor Aron, ambii din Blaj [18]. În 1836, Gheorghe Barițiu, cu aprobarea episcopului Ioan Lemeni, trece ca profesor la Brașov și înființează *Școala românească din Cetatea Brașov*, baza viitoarelor Școli Centrale, între care și Liceul ortodox din Brașov. Tot Blajul trimite în sprijinul lui Barițiu și al românilor brașoveni pe Andrei Mureșeanu, în 1837, apoi pe Iacob Mureșeanu. În acest fel, elevii școlilor blăjene, sprijiniți de bogații negustori români brașoveni, pun temeiurile unui nou și puternic *centru cultural românesc*, *Brașovul*, în care școlile, „Gazeta de Transilvania" și „Foaia pentu minte, inimă și literatură" vor întreține și răspîndi flacăra culturii și, prin aceasta, a conștiinței naționale. După înființarea în 1768 a celor două regimente grănicerești române de către împărăteasa M. Terezia, primul la Orlat, al doilea la Năsăud, Consistoriul archidiecezan al Blajului înființează *Școala Normală din Năsăud*, în 1770, trimițîndu-i ca director pe profesorul-monah Ieronim Kalnochi și, în 1769, *Normala din Orlat* în subordinea cărora au luat ființă și au fost îndrumate și înzestrare cu dascălii necesari și cu manuale școlare românești cîte 50 de școli grănicerești sătești românești în districtul Năsăudului și tot pe atîtea în districtul grăniceresc al Orlatului. La Năsăud și Orlat și-a desfășurat activitatea pedagogică și culturală Ioan Marian, vicarul român unit al Rodnei și urmașul său, vicarul Macedon Pop. Cărțile școlare tipărite în Blaj au fost difuzate anual în zeci de mii de exemplare în cele cca 350 de școli sătești române unite și chiar și-n cele române ortodoxe din cuprinsul Principatului Ardealului și „părțile anexe ale Ungariei" [19]. Imediat după Revoluția din 1848/1849, cu sprijinul material și didactic și din porunca Consistorului blăjean iau ființă preparandiile din Năsăud și Orlat, pregătind învățătorii sătești necesari. Din 1858 ia ființă oficial *Preparandia din Năsăud* și din 1863 *Gimnaziul fundațional grăniceresc din Năsăud*, sub directorul Grigore Moisil, vicarul român unit al Rodnei, elev și student al Blajului, precum și cu profesori trimiși de la Blaj. Un nou centru de cultură românească, *Năsăudul*, se afirmă cu putere în patrimoniul spiritual al națiunii române.

*Un rol esențial au avut școlile Blajului* în formarea cadrelor revoluționare devotate trup și suflet intereselor vitale ale întregului popor român. Programul politic formulat de vlădica I.I. Micu a fost îmbogățit și redactat într-o formă nouă, „Supplex Libellus Valachorum", în 1791, de către profesorii și clericii blăjeni, reîmprospătat și reformulat în „Petiția națională" a revoluționarilor adunați pe Cîmpia Libertății de la Blaj în 3/15 mai 1848, apoi folosit ghid călăuzitor de memorandiștii din 1894 și în sfîrșit împlinit de generația înfăptuirii statului național unitar român prin istorica hotărîre a Adunării Naționale de la 1 Decembrie 1918 la Alba Iulia, la organizarea și înfăptuirea căreia Blajul a adus o contribuție esențială. De aceea încă la finele veacului al XVIII-lea școlile Blajului au fost socotite „cele mai străvechi și mai vestite ale neamului românesc" [20], iar Blajul „capul și inima unei națiuni" [21]. Aici s-au format sutele de conducători ai Revoluției din 1848/1849, între care amintim doar cîțiva prefecți și tribuni: *A.* Sever, S. Balint, V. Moldovan, C. Roman-Vivu, Al. Papiu Ilarian, N. Vlăduț, I. Brad, I. Matei, I. Tarția, Gr. Gall, Isaia Moldovan ș.a. În aceste școli S. Bărnuțiu, T. Cipariu, G. Barițiu, A. Pumnul ș.a. și-au formulat *doctrina și programul național revoluționar*, expus magistral de S. Bărnuțiu în catedrala Blajului în „/15 mai 1848. Importanța Adunării Naționale de la Blaj în 3/15 mai 1848 a fost subliniată admirabil și de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al P.C.R. și președintele R.S. România, considerînd-o ca „expresia elocventă a frăției de luptă a tuturor românilor de la 1848 pentru realizarea revendicărilor revoluției burghezo-democratice, pentru afirmarea dorinței și voinței de unitate națională, de făurire a statului național unitar" [22]). Dorința făuririi statului național unitar român era vie în sufletele tinerilor studioși blăjeni și nu o dată și-au exprimat-o fățiș plătind scump astfel de îndrăzneli.

Din școlile Blajului au plecat un număr impresionant de tineri în Muntenia și Moldova de-a lungul timpului, contribuind la organizarea învățămîntului și la dezvoltarea lui.

Școlile Blajului ne-au dat un număr impresionant de oameni de cultură, artă, știință, cît și mari bărbați politici ai neamului nostru, în toate compartimentele vieții sociale. La Blaj s-au zămislit școala filologică, școala istorică, literatura militantă românească. *Înalta apreciere făcută de tovarășul* Nicolae Ceaușescu, secretarul general al P.C.R. și președintele R.S. România, în mesajul său adresat cadrelor didactice și elevilor școlilor din Blaj cu prilejul împlinirii a 225 de ani de la înființarea lor constituie o confirmare și o mîndrie pentru fiecare cetățean al patriei privind importantul rol jucat de aceste institute de învățămînt în istoria întregului popor român: *„În cele peste două veacuri de existență, școlile din Blaj — străveche vatră de cultură și luptă revoluționară — au adus o contribuție de seamă la instruirea și educarea tinerelor generații, la pregătirea și formarea lor în spiritul dragostei de patrie și popor, al idealurilor nobile ale umanismului și frăției dintre oamenii muncii, ale afirmării conștiinței naționale"* [23].

Cînd în 1754 vlădica P.P. Aron vestea printr-o circulară înființarea școlilor românești sistematice din Blaj „pentru a răspunde cu fapte chemării noastre... și așteptării neamului...", numea aceste școli „fîntînile darurilor". Inestimabile și nemuritoare daruri au izvorît din aceste „fîntîni" pentru propășirea întregului neam românesc. Se cuvine, deci, să aducem modestul și căldurosul nostru omagiu profesorilor și elevilor acestor școli din cetatea culturală a Blajului, care cu jertfe uriașe au slujit cu dragoste, devotament și abnegație interesele vitale ale întregului neam românesc.

## BIBLIOGRAFIE


1. Coriolan, Suciu, *Blajul, Brașovul și Barițiu*, în „Cultura creștină" nr. 315, Blaj, 1925; Idem, Anuarul Liceului „Sf. Vasile", Blaj, 1940, p. 16.
2. Manuscrise românești nr. 91, 440, 441, 442, 443,444,445,446,447,538,118 privind Istoria bisericii și Istoria Românilor, Logica și Etica, la Biblioteca Acad. R.S.R. Fil. Cluj-Napoca.
3. Ioana Botezan și I. Gabor, *Un document din 1866*, în Anuar. Inst. ist. și arh. XXI, Cluj-Napoca, 1978, p. 435.
4. Circulările nr. 1187/1866, 1300/1866 ale mitrop. Al.St. Sulutiu; nr. 629/1869/, 2048/1970 și 1798/1873 ale mitrop. I. Vancea, parohia Florești-Cluj.
5. „Scoala română", foaie pedagogică, an II, Sibiu, 1877, p. 125.
6. Z. Pîclișanu, *Documente. „ist. școlii Blaj*, Revista Arhivelor, an II/4 1926, București.
7. E. Boldan, *Școala Ardeleană*, București, 1959, p. 31.
8. Anuar. Institut. înv. gr. cat. din Blaj, 1921/1922 și N Albu, *Istoria școlilor românești din Transilvania* (1800—1867), București, 1971.
9. O. Ghibu, *Din istoria lit. didactice românești*, București, 1916, p. 16.
10. Rus. Ioan, *Icoana pămîntului*, tom. I., Blaj, 1842, p. 264.
11. Lupaș, N. Popea și I. Micu Moldovan, în Anal. Acad. Rom. XLVIII, București, 1920, p. 37.
12. I. Georgescu, *Școlile Blajului*, „Boabe de grîu", București, 1939 și N. Iorga, *Sate și preoți din Ardeal*, București, 1902, p. 191.
13. S. Pușcariu, *Istoria lit. vechi*, „Transilvania" an XLV, nr. 1 Sibiu, 1914, *Istoria Românii*, Ed. Acad. R.P.R., vol. II, București, 1964, p. 509.
14. Iorgu, Iordan, *Scurt istoric al principalelor gramatici românești*, în „Limbă și literatură" nr. 2. București, 1956. p. 163—196.
15. N. Iorga, *Istoria lit. române, sec. XVIII*, București, 1901, p. 224.
16 L. Protopopescu, *Contribuții la istoria învățămîntului din Transilvania*, București 1966, p. 213.
17. C-tin, Pavel, *Școalele din Beiuș* (1828—1928), Beiuș, 1928.
18. Bota M. Ion, *Învățămîntul românesc din Transilvania*, 1800—1848, teză doctorat. București, 1977, p. 196.
19. Caian Dimitrie-Tînărul, *Predică despre statul milităresc*, Blaj, 1827.
20. Aug. de Gerando, *La Transylvanie et ses habitants*, ed. II, Paris, 1847/220.
21. *Geografia sau scrierea pămîntului*, tom I—II, Buda, 1814/1815 și Isaia Moldovan, *Din întîmplările vieții*. Note și schițe, în „Gazeta Transilvaniei" nr. 224, 239, Brașov, 1898.
22. „Sclateia", nr. 9512 din 18 mai 1973.
23. „Scînteia", nr. 11703 din 6 aprilie 1980

# Formarea viitoarelor cadre didactice

Dr. ALEXANDRU LAZĂR

**FORMAREA „FORMATORILOR" constituie astăzi o problemă controversată în literatura psihopedagogică de specialitate. Printre neajunsurile pregătirii viitoarelor cadre didactice, pe plan mondial, se enumeră simptome ca: formarea nesatisfăcătoare a priceperilor și deprinderilor necesare activității pedagogice; discrepanța dintre formarea teoretică și cea practică; accentuarea mult prea mare, în programele școlare, a predării principiilor generale. După cum arată W. I. Popham [10], principiile generale nu acționează aproape deloc asupra performanțelor reale ale cadrului didactic. Cele mai multe cadre didactice sînt incapabile de a transforma în strategii de predare principiile generale aplicabile în clasă, constată W. R. Borg [1]**

**S-a demonstrat, de asemenea, că învățătorii, deopotrivă, bine sau slab pregătiți, știu ce ar fi avut de făcut în anumite situații pedagogice. A. Morrison și D. McIntyre [2] își pun întrebarea: de ce la studenții și elevii cu profil pedagogic, care posedă cunoștințe de specialitate temeinice, primesc o pregătire pedagogică și metodică adecvată, totuși pregătirea practică lasă de dorit? Drept cauză, acești autori indică numărul redus al acelor discipline pedagogice teoretice, care asigură ajutor real predării și faptul că disciplinele metodice nu dispun de baze teoretice corespunzătoare. „Ideea că formația pedagogică în procesul de pregătire a profesorului — arată O. Șafran și B. Grigoriu (12, p. 125) —, trebuie să aibă o pondere corespunzătoare este acceptată azi în toate țările de veche civilizație și cu puternice tradiții universitare".**

Problema pregătirii cu dublă deschidere — de specialitate și pedagogică — îl preocupă și pe psihologul P. Popescu-Neveanu, datele cercetărilor sale recente demonstrînd că sînt necesari 15—20 de ani de practică școlară, pentru ca mare parte a profesorilor (72%) să conștientizeze rolul activităților și competenței pedagogice (*9* p. *5*). Același autor arată că: „Studenții, chiar și în preajma absolvirii, știind foarte bine că în marea lor majoritate vor fi profesori, nu acordă însemnătate factorului pedagogic decît în proporție de circa 30% (*9*, p. 5). În aceeași ordine de idei, I. Radu și colaboratorii săi reliefează: „Dacă un cadru didactic nu este stăpîn pe materia care urmează să o predea la clasă nu poate realiza un învățămînt cît de cît satisfăcător. Aceasta este prima condiție — condiție necesară, dar nu suficientă" (*11*, p. 6). Autorii sus-amintiți în formularea criteriilor psihopedagogice de elaborare a cursului de metodică în învățămîntul superior, alături de sublinierea necesității de a respecta un raport corespunzător între pregătirea de specialitate și cea pedagogică, evidențiază și importanța însușirilor psihice personale ale viitorului cadru didactic, arătînd că: „...metodele de predare nu devin eficiente prin ele însele, ci sînt puse în valoare de inteligența și priceperea profesorului. Binomul „metode + calități personale" asociază într-o formulă unitară și firească o cerință devenită curentă" (*11*, p. 6).

În privința încercărilor de îmbunătățire a pregătirii viitoarelor cadre didactice, în psihopedagogia americană cunoaștem două orientări: modelul-Stanford, elaborat în anii '60 de cercetătorii de la Universitatea din Stanford sub conducerea lui D. W. Allen, R. N. Bush și F. J. McDonald și așa-numita orientare „umanistică", susținută, de A. W. Combs și colaboratorii săi [2].

Prima orientare, grupul din Stanford a considerat ca primordială formarea deprinderilor „tehnice", a activității propriu-zise, în locul aspectelor generale ale activității pedagogice, punînd în centrul investigațiilor așa-numitele microcriterii ale acestei activități, cercetînd eficiența componentelor elementare ale metodelor de predare. Aceste cercetări, inițial teoretice — bazate pe tezele lui N. L. Gage [3] —, coincid cu introducerea practicii de „micropredare", care a oferit metode pentru însușirea tehnicilor și deprinderilor de predare, deprinderile formate în aceste condiții transferîndu-se ușor din situația de micropredare în situația de clasă.

În concepția orientării „umanistice" (A. W. Combs), față de aceea din Stanford, accentul cade în procesul de formare a cadrelor didactice nu pe deprinderile și metodele de predare, ci pe formarea unei personalități a cadrului didactic creativ, flexibil, care va fi capabil să-și modifice comportamentul,

adaptîndu-se la trebuinţele elevilor, la situaţiile date, la sarcinile de realizat, la metodele şi materialele existente. În modelul-Stanford de micropredare activitatea de transmitere a cunoştinţelor este defalcată într-un şir de componente, deprinderi, fără de care viitorul cadru didactic nu poate lucra. Dar nici în absenţa unor principii raţionale, care îi oferă posibilitatea alegerii între activităţi alternative, el nu este capabil la o acţionare inteligentă. „Dacă procesul de instruire este considerat ca act decizional — arată R. J. Shavelson (*14*, p. 374) —, atunci cînd aplicăm un act de predare importantă este alegerea între alternative şi are mai puţină importanţă cît de frecvent îl utilizăm". Acest lucru explică de ce procesul de formare a cadrului didactic trebuie să implice nu numai deprinderile de predare, ci şi procesele mai complexe de decizie" (*8*, p. 92).

Dacă ţinem cont de procesul complex al activităţii de instruire — care se compune din fazele de: proiectare (preinteractive, de construire, de pregătire), interactivă (de instruire şi de educare) şi de evaluare, iar la rîndul ei fiecare fază implică activităţile de analiză, de decizie şi de realizare —, atunci şi pregătirea candidatului de cadru didactic trebuie să fie, de asemenea, foarte complexă. Este cunoscută controversa de specialitate legată de importanţa uneia sau alteia dintre aceste faze, psihopedagogii americani dînd pondere mai mare fazei interactive, iar cercetătorii sovietici (S. I. Kiselgof [*4*], N. V. Kuzmina [*6*], V. S. Kuznețova [*7*], fazei de proiectare. Pregătirea ideală a candidatului de cadru didactic trebuie să ţină cont de toate fazele activităţii de instruire, diferenţiind în cadrul fazelor amintite ponderea caracterului activităţii pedagogice. În acest sens este firesc ca în faza de evaluare analiza, în cea de proiectare decizia, iar în faza interactivă cea de efectuare (de realizare) să devină activitatea dominantă. Aici e vorba, în fond, despre formarea „gîndirii didactice", care se caracterizează — după cum arată M. Koskenniemi [*5*, p. 31] — „prin abilitatea de a analiza situaţiile procesului de instruire, în întregime, şi prin abilitatea de a găsi soluţiile practice fără de a se lega riguros de scheme sau modele de predare de-a gata. Capacitatea de a gîndi didactic poate fi considerată trăsătura cea mai importantă a cadrului didactic". Gîndirea didactică nu poate fi confundată cu o cultură metodică impersonalizată. Formarea gîndirii didactice implică, desigur, şi formarea trăsăturilor de personalitate ale viitorului cadru didactic. Printre trăsăturile cele mai semnificative se află următoarele: capacitatea de transmitere a valorilor, convingere fermă despre lume şi viaţă, înţelegere şi dragoste pentru copil, trăsături pedagogice specifice (spirit de observaţie, imaginaţie pedagogică, tact pedagogic, exigenţă), creativitate şi flexibilitate, sensibilitate socială. Sensibilitatea socială, — care constă (după J. Sandven (*13*, p. 46]) în „abilitatea de a contempla lumea prin prisma celuilalt, nu numai din propriul punct de vedere, şi de a reacţiona în situaţiile sociale cu înţelegere şi empatie" — trebuie să devină cea mai stabilă trăsătură de personalitate a cadrului didactic. Tot J. Sandven a demonstrat existenţa unei corelaţii între cota sensibilităţii sociale şi abilitatea de predare ($r = .49$ [*13*, p. 52]). Să nu pierdem din vedere faptul că înnoirea pregătirii viitorului cadru didactic „constituie unul dintre factorii esenţiali ai modernizării învăţămîntului" (O. Şafran [*12*, p. 133]).

Îndeplinirea misiunii de formare a „formatorilor" presupune, înainte de toate, cunoaşterea profundă a candidatului din punct de vedere psihopedagogic. Aceasta mai cu seamă datorită faptului că sistemul actual de admitere la liceul pedagogic şi la facultăţile cu profil pedagogic nu solicită şi probe psihopedagogice de examinare, referitoare la cunoaşterea personalităţii elevului şi a absolventului.

## BIBLIOGRAFIE


1. Borg, W. R., *The Minicourse as a Vehicle for Changing Teacher Behavior. A Three Year Follow-up*, în „Journal of Educational Psychology", 1972, Vol. 63, p. 572—579.
2. Combs, A. W., Blume, R. A., Newman, A. J., Wass, H. L., *The Professional Education of Teachers*, Allyn and Bacon Inc. Boston, 1974.
3. Gage, N. L., *Teacher Effectiveness and Teacher Education, The Search for a Scientific Basis*, Pacific Books, Palo Alto, California, 1972.
4. Kiselgof, S. I., *Formirovanie u studentov pedagogicesskih umenii i navikov v usloviiah universitetskovo obrazovaniia*, Izd. L.G. U. Leningrad, 1973.
5. Koskenniemi, M., *Teacher Training Reform in Finland into the Instructional Process*, în „Current Problems in Educational Sciences", Ed. M.-L. van Herreweghe, Rijkuniversiteit Press, Gent, 1979, p. 25—40.
6. Kuzmina, N. V., *Metodi issledovaniia pedagogicesskoi deiatelinosti*, Izd. L.G.U., Leningrad, 1971.
7. Kuznețova, V. S., *Formirovanie organizatorskih umenii u buduscih ucitelei*, în „Sovietskaia pedagoghika", 1975, Nr. 8, p. 83—88.
8. Morrison, A., McIntyre, D., *Teachers and Teaching*, Penguin Books, Baltimore, 1973.
9. Popescu-Neveanu, P., *Personalitatea pedagogică şi aptitudinile didactice*, Studiu şi cercetări preliminare, în „Revista de pedagogie", 1982, Nr. 5, p. 3—6.
10. Popham, W. J., *Performance Tests of Teaking Proficiency: Rationale, Development and Validation*, în „American Educational Research Journal", 1971, Vol. 8, p. 105—117.
11. Radu, I., Ionescu, M., Gola, V., *Criterii psihopedagogice de elaborare a cursului de metodică în învăţămîntul superior*, în „Revista de pedagogie", 1982, Nr. 1, p. 6—10.
12. Şafran, O., Grigoriu, B., *Coordonate ale predării-învăţării din perspectiva didacticii moderne*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1976.
13. Sandven, J., *Social Sensitivity as Factor in the Teaching Process. A Theoretical Discussion and an Experimental Contribution*, în „Current Problems in Educational Sciences", Ed. M.-L. Herreweghe, Rijkuniversiteit Press., Gent, 1979, p. 41—63.
14. Shavelson, R. J., *Teachers' Decision Making*, în „The Psychology of Teaching Methods", The Seventy-fifth Yearbook of the National Society for the Study of Education", University of Chicago Press, Chicago, 1976, p. 372—414.

# Educația de mîine: cercetări și anticipări

Prof. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU

*Partidul trebuie să emită lumina care să călăuzească întreaga națiune pe drumul luminos al comunismului.*

*NICOLAE CEAUȘESCU*

PREOCUPAREA de a anticipa și a utiliza anticipările s-a accentuat în ultimele decenii; ea se manifestă în toate domeniile — urbanistică sau demografie, lumea profesiunilor sau mediul înconjurător etc. — și, ceea ce este mai important, se bazează tot mai mult pe metode sau demersuri susceptibile de a-i spori creditul și eficiența socio-economică și morală. Activitate care părea pînă nu demult rezervată unor persoane cu „darul prezicerii", ea a devenit o investigație deschisă, încredințată unor unități de cercetare, care se consacră studierii viitorului și o metodă a gestiunii științifice. Domeniu în constituire, dar care a dobîndit deja un loc în rîndul investigațiilor utile, domeniu traversat de numeroase dispute și dileme, dar care a produs deja idei stimulative, studierea viitorului (în franceză „prospective", în engleză „future studies") beneficiază astăzi de concepte și de metode specifice și totodată, de un număr de achiziții utile tuturor celor pentru care anticiparea constituie o sursă de sugestii și orientări în abordarea problemelor prezentului și în tratarea valorilor trecutului. Este bine să amintim în acest context faptul semnificativ că în anul 1972 a avut loc în România cea de-a III-a Conferință mondială de cercetare a viitorului, prilej cu care s-a constituit și Federația mondială a organizațiilor active în acet domeniu. În mesajul adresat atunci participanților reuniți la București, tovarășul Nicolae Ceaușescu spunea: „După convingerea noastră nu te poți preocupa de viitor fără a acționa și a face ca prezentul să ofere premisele îmbunătățirii zilei de mîine. Oamenii de știință care cercetează viitorul au de aceea datoria de a participa activ la soluționarea marilor probleme ale veacului nostru, la promovarea idealurilor de progres, colaborare și pace în lume" [2 p. 623].

Referiri privitoare la educația de mîine au fost încorporate în mai toate manualele sau cursurile publicate pînă acum; ceea ce încercăm în „serialul" nostru este o sinteză specifică de prospectivă sau de viitorologie în materie de educație, concepută în funcție de trebuințele educatorilor.

## I. ANTICIPAREA ȘI INOVAREA PROCESULUI EDUCAȚIONAL

Cît este de utilă educatorilor cunoașterea caracteristicilor educației de mîine (îndeosebi ale educației formale)? Ce beneficii de ordin pedagogic și moral poate aduce acest exercițiu anticipativ (prospectiv) de construire a unor viitori posibili celor care realizează învățămîntul ca proces, adică educatoarelor, învățătorilor și profesorilor care-și desfășoară activitatea astăzi, în anii '80? Bogata literatură pedagogică publicată pe această temă la noi ca și în multe alte țări ale lumii constituie argumente puternice pentru promovarea acestor cercetări și pentru inițierea unor cursuri de prospectivă a educației în beneficiul educatorilor și al cercetărilor acestui domeniu (vezi de ex. Bârsănescu S. [*4*], Dancsuly A., [*6*] Stanciu St., [*11*] Văideanu G., [*14* și *15*]). Vom încerca însă să punem mai deplin în evidență ideea că *anticiparea constituie o sursă de criterii și de stimulente de ordin spiritual indispensabile tuturor educatorilor.*

1. Elevii de astăzi vor fi în plină activitate și își vor asuma toate răspunsurile socio-științifice în ultimii ani ai acestui secol și în primii ani ai mileniului care vine; *calitatea formației și a activității lor va influența formația și activitatea altor generații, care vor fi confruntate cu alte tipuri de situații și probleme specifice deceniilor de după anul 2000.* De aici insistența cu care circulă anumite formule susceptibile de a stimula interesul educatorilor față de viitor și a pune în lumină achiziții ale viitorologiei: „a educa înseamnă a anticipa și a-ți reprezenta viitorul", „bătăliile viitorului se dau și se cîștigă în domeniul educației", „națiunile care nu au trecut nu au viitor", „viitorul se

construiește în prezent", „flexibilitatea este legea de aur a anticipării", „continuitatea în schimbare se obține prin anticipare" etc. Dealtfel, educatorii găsesc în documentele programatice ale partidului nostru și în lucrările privitoare la dezvoltarea patriei noastre (este bine să luăm în considerație deopotrivă pe cele științifice și pe cele literare) cadrul necesar și elemente pertinente pentru elaborarea reprezentărilor despre viitor utile muncii lor; dintre toate subsistemele sociale *educația constituie probabil sectorul cel mai deschis și mai sensibil la mesajele viitorului.*

**2.** Al doilea argument pentru promovarea prospectivei educației ca temă de cercetare și ca preocupare în formarea și perfecționarea educatorilor este de ordin pedagogic. *Practica educațională parcurge în acești ani drumul de la didactica tradițională spre didactica modernă* (preluăm aceste expresii din manualele aflate în circulație la noi); tranziție necesară dar anevoioasă și de durată, învățămîntul constituind un proces puternic atomizat, în înfăptuire în zecile de mii de laboratoare, cabinete școlare; această tranziție este condiționată de informația, de mentalitățile și atitudinea față de schimbare a multor generații de elevi, de educatori și de părinți. Construirea și implementarea unui nou „curriculum" constituie o activitate cu caracter filozofic și prospectiv; ea presupune selecție și restructurare operînd asupra unui arsenal sofisticat de obiective, conținuturi, metode de învățare și metode sau tehnici de evaluare; ea presupune, deopotrivă, *analiză a elementelor tradiționale și deschidere față de viitor.* Din ce în ce mai frecvent și în toate etapele activității lor — proiectare, desfășurare, evaluare — educatorii sînt puși în situația de a analiza și a selecționa: metode, tehnici, instrumente de lucru, modalități de organizare a conținuturilor etc. În efectuarea acestor opțiuni, *calitatea criteriilor devine esențială pentru îmbunătățirea activității didactice.* Or, *cunoașterea caracteristicilor școlii de mîine și, în acest context, a notelor definitorii ale didacticii moderne reprezintă cea mai sigură sursă de criterii pentru inovarea procesului educațional.* În acest sens trebuie înțeleasă aserțiunea potrivit căreia inovarea autentică este totdeauna tributară unei reprezentări valabile a educației de mîine; și invers, falsa inovare, schimbarea care nu produce un spor de randament pedagogic producînd în schimb un consum dăunător de timp și de energie umană, este rezultatul unei erori de orientare și selecție.

**3.** Un al treilea argument în serviciul promovării demersului prospectiv, în studierea și perfecționarea procesului educațional este de ordin moral. Se cunoaște faptul că *unul dintre factorii care condiționează succesul școlar este atitudinea educatorului față de valorile profesiunii și încrederea lui în educabilitatea copilului.* Or, pretutindeni unde au fost promovate, preocupările prospective au produs o stimulare a ethosului pedagogic și o înviorare a muncii didactice. Prin natura sa — demersul prospectiv pune în lucru energii latente și speranțe, ajutîndu-i pe educatori să privească dincolo de anumite dificultăți sau limite ale prezentului, să imagineze sau să scruteze ziua de mîine a educației, punînd în această anticipare ceva din idealul lor profesional. Aceasta este rațiunea pentru care în țările unde se practică sistemul „cursurilor de perfecționare la cerere", *una dintre temele cele mai solicitate de către educatori este tocmai prospectiva educației.* Dar, dacă educatorii de astăzi au datoria de a anticipa și a pregăti tineretul pentru viitor, ei nu au dreptul de a impieta asupra viitorului; generațiile care vor avea depline responsabilități peste două, trei sau patru decenii vor opta și vor rezolva ele însele problemele timpului lor potrivit aspirațiilor și posibilităților acelor decenii; de aceea în literatura de specialitate se subliniază ideea că *a pregăti pentru viitor* nu înseamnă a prescrie și a limita, ci *a deschide perspective, a forma pentru inovare și pentru schimbare, a crea premise și nu a impune soluții* care ar putea deveni stînjenitoare; din același motiv, aceste acte anticipative vizează valorile fundamentale pentru supraviețuirea națiunilor și a oamenilor: cooperarea, cultura, democrația, echitatea, pacea etc.

## II. PROSPECTIVA EDUCAȚIEI LA NIVEL MONDIAL

În toate țările, dezvoltate sau în curs de dezvoltare, *prospectiva educației a devenit o temă prioritară și un subiect de vii dezbateri cultural-pedagogice.* Mai semnificativ este faptul că anticiparea, deci elaborarea viitorilor posibili ai școlii, devine o metodă curentă de pregătire a deciziilor care urmăresc perfecționarea învățămîntului de astăzi.

**1.** În cadrul UNESCO-ului, cea mai mare organizație guvernamentală din istoria omenirii care își consacră eforturile cercetărilor și schimburilor de informații din domeniul educației, al culturii și al științei, temele de prospectivă au un loc bine definit în programele aprobate de către statele membre. În anul 1980 UNESCO a organizat primul colocviu internațional cu tema „Evoluția probabilă a conținuturilor învățămîntului", reunind reprezentanți ai multor domenii și activități umane (știința, tehnologia, arta, filozofia, urbanistica, sănătatea etc.). Colocviul a produs un număr de concluzii încurajatoare, care ar putea ușura atît sarcina autorilor de planuri și programe școlare, cît și pe aceea a educatorilor (UNESCO, Rapport final, 11). A 38-a conferință internațională a miniștrilor educației, organizată în anul 1981 la Geneva, a înscris la ordinea de zi două teme cu caracter prospectiv: „Dezvoltarea educației în viitor în lumina trebuințelor globale și a problemelor mondiale" și „Principalele ten-

dințe din domeniul educației" (UNESCO, Doc. 12). Multiplicarea cercetărilor privitoare la viitorul educației sînt expresia unor concluzii desprinse în deceniile de frecvente transformări ale sistemelor educative; voi aminti două dintre acestea: a) transformările aduse educației trebuie să ia în considerare nu numai trebuințele și problemele prezentului, ci și exigențele probabile ale viitorului; b) anticiparea reprezintă cea mai sigură modalitate de asigurare a continuității în succesiunea schimbărilor impuse educației de evoluțiile sociale.

**2. Analiza programelor de cercetări pedagogice elaborate** în ultimul deceniu*, în diferite țări ale lumii, pun în lumină un număr de orientări și opțiuni: *a)* cercetarea viitorului educației vizează toate nivelurile învățămîntului și toate tipurile de educație: formală, nonformală, informală; *b)* demersul prospectiv se asociază cu principiul educației permanente, deci cu ideea că educația va deveni continuă, globală și integrală, școala de bază avînd drept finalitate pregătirea absolvenților pentru „a fi și a deveni", pentru autoînvățare și autoevaluare; c) *cercetarea viitorului educației se realizează de către echipe multidisciplinare coerente și puternice* (Vezi exemplul U.R.S.S. [8] și al Danemarcii [5]).

Unul dintre modelele școlii de mîine care a suscitat mult interes în diferite țări ale lumii este cel elaborat în Danemarca, la cererea Ministerului Educației (Central Council of Education [5]). Comandată în anul 1975, lucrarea a fost discutată ca proiect de toate păturile societății cu sentimentul că în discuție se află cel mai important sistem al societății. După vii dezbateri ea a fost aprobată de către parlament. Ideea de bază este aceea că Danemarca — țară fără resurse naturale, dar cu bogate tradiții pedagogice — se va baza în viitor, mai mult decît oricînd, *pe educație și pe produsul educației: omul temeinic format* [5. pag. 76].

## III. OBSERVAȚII ASUPRA METODOLOGIEI STUDIERII VIITORULUI

Dacă viitorologia (prospectiva)** nu are un istoric bine structurat, ea dispune cel puțin de un trecut, de precursori și de un obiect specific. Poate oare pretinde viitorologia că a devenit o știință, că metodologia ei are caracteristicile celei utilizate de alte științe, cum ar fi cele sociale ? Răspunsul la această întrebare se cere nuanțat, iar accentul, în cazul nostru, va trebui să cadă pe metodologia anticipării în materie de educație.

„Înțeleasă drept cercetare științifică sistematică a activității unor subiecți istorici colectivi, scrie un specialist al domeniului, **studierea viitorului** — indiferent de denumirea ce o poartă — are ca obiect și totodată ca scop crearea viitorului. Ea constituie o cercetare științifică în măsura în care dispunem de cunoștințe nu neapărat certe, dar științific confirmate despre om, societate și comunități, despre condițiile necesare și suficiente ale transformării acestora... Studierea viitorului din zilele noastre se deosebește radical de previziunile și prezicerile tradiționale. Elementul nou în studiul contemporan asupra viitorilor posibili constă în faptul că investigația asupra perspectivelor de creare a viitorului și asupra unor modele ale acestei creații se realizează cu metodologia cunoașterii științifice" *(Apostol Pavel* [3, pag. 62]). Un alt cercetător român al domeniului*** introduce o distincție care ne permite să remarcăm nu numai diferitele trepte sau modalități ale anticipării, ci și rolul deținut de intuiție și de imaginație în elaborarea viitorului; autorul indică trei modalități interdependente ale cercetării viitorului: a) cercetarea viitorilor posibili este o artă; b) cercetarea viitorilor probabili este o știință; c) cercetarea viitorului preferabil (dezirabil) este politică. Deși tezele sceptice, potrivit cărora anticiparea reprezintă, mai ales în domeniul vieții sociale, o întreprindere hazardată și inutilă, beneficiază de un anumit credit, *prospectiva a evoluat, și-a precizat conceptele fundamentale și metodologia, impunîndu-se ca o cercetare utilă.*

Participanții la colocviul organizat de UNESCO, în anul 1980, făceau o distincție între două demersuri posibile — cel futurologic și cel prospectiv — distincție poate prea tranșată, dar utilă pentru identificarea și precizarea caracteristicilor metodologiei studierii viitorului. „Spre deosebire de futurologie, prospectiva este o investigație metodică a viitorului pe baza unui demers care privilegiază schimbările și noutatea evitînd ruptura între trecut și viitor. În domeniul educației prospectiva va identifica faptele purtătoare de viitor, adesea încă greu de perceput, fapte care sînt susceptibile de a avea repercusiuni profunde și întinse asupra evoluției educației, semnalînd astfel decalajele deja existente între conținuturi și dezvoltarea societății" (UNESCO [12, pp. 7—8]). Cele două demersuri sînt probabil mai curînd complementare decît opuse, futurologia operînd pe termene mai lungi și punînd accentul pe cutezanța gîndirii și pe imaginație în construirea viitorului; în același timp trebuie remarcat faptul că proiectele elaborate în ultimul timp în lume au acordat o atenție deosebită evoluțiilor, identificării și promovării faptelor purtătoare de viitor. În acest fel se confirmă teza că *viitorul se construiește în prezent* (unii autori vor spune că prezentul este constructorul viitorului), *prin luarea în considerare a valorilor și a lecțiilor trecutu-*

* O lucrare semnificativă în acest sens este UNESCO / B.I.E *Répertoire des institutions de recherche en éducation*, UNESCO, 1980.

** Se folosesc diferiți termeni: previziune, prospectivă, futurologie, viitorologie etc.

*** Sergiu Tamaș, *Cercetarea viitorului*, Editura politică, București 1976.

*lui și prin studierea aspirațiilor, a evoluțiilor și a trebuințelor;* această modalitate pragmatică cîștigă teren mai ales atunci cînd este vorba de studiile elaborate la cererea factorilor de decizie.

1. Studierea viitorului educației presupune un demers global care să îmbrățișeze și să coreleze evoluțiile spre viitor ale tuturor sectoarelor societății noastre socialiste (economie, cultură, viață urbană, arhitectură, mass-media etc.) și, în același timp, planul național cu problematica comunității mondiale (*Văideanu G.*, [*15*]). Sporirea interdependențelor dintre sectoarele sociale și dintre națiuni, ca și transformarea în probleme vitale și concrete, cum sînt protejarea mediului înconjurător, promovarea unei noi ordini economice internaționale, lupta împotriva subdezvoltării cer o abordare deschisă și globală a problematicii educației de mîine; modelele elaborate în izolare ca și formulele sau soluțiile simpliste nu au șansa de a deveni formule acceptate de către factorii de decizie. În consecință, și *problematica evoluției diferitelor componente ale sistemului educativ — conținuturile, metodele de învățare, metodele și tehnicile de evaluare, formarea viitorilor educatori etc. — vor fi abordate în lumina viitorilor probabili ai educației și în spiritul principiului educației permanente;* nu putem, cu alte cuvinte, afirma unele teze privitoare la finalitățile și obiectivele educației de mîine pentru a accepta apoi alte teze, opuse primelor, la nivelul metodelor de învățare sau de evaluare.

2. *Globalitatea, interdependența și caracterul multidisciplinar al problematicii educației de mîine reclamă un demers interdisciplinar bazat pe metodologiile și resursele tuturor științelor interesate în studierea viitorului educației și centrat în lumina științei fundamentale a domeniului — pedagogia.*

3. O trăsătură care merită o mențiune specială este *democratizarea cercetării viitorului.* Dacă previziunea a părut la început un domeniu rezervat celor înzestrați cu darul anticipării, astăzi angajarea educatorilor în elaborarea viitorilor posibili și în implementarea viitorului dezirabil al educației constituie strategii deja puse în aplicare. În felul acesta educatorii devin participanți la construirea și la implementarea modelului școlii de mîine, evitînd situația de practicieni cantonați în structurile prezentului și stăpîniți de neliniște față de viitor. Tocmai de aceea *cultivarea interesului față de viitor și formarea unei atitudini pozitive față de schimbare devin obiective fundamentale ale institutelor de formare sau de perfecționare a educatorilor.*

4. Sub raport filozofic, *anticiparea este o expresie a libertății omului și a capacității spiritului uman de a se întreba, a căuta soluții și a efectua opțiuni.* „Omul, se spune într-un studiu de prospectivă a educației, poate acționa asupra orientării istoriei; omul are libertatea de a alege și posibilitatea autodeterminării propriului viitor. Existența unor modele fundamentale ale schimbării permite omului să intervină în devenirea sa... În felul acesta prospectiva nu este o cercetare care pendulează între viitor și prezent, ci între dezirabil și actual"*. De aici rezultă un număr de „axiome" sau de caracteristici ale demersului prospectiv.

Valorile și experiențele trecutului servesc la elaborarea viitorilor posibili și la selecționarea viitorului dezirabil; în acest context se vehiculează afirmația că națiunea care nu are trecut nu are viitor.

Prezentul este „constructorul" viitorului iar elaborarea viitorilor posibili contribuie la identificarea și selecționarea viitorului dezirabil. Corolarul acestei aserțiuni se impune și el: viitorul servește la mai buna rezolvare a problemelor prezentului, anticiparea constituind o modalitate de identificare a dificultăților și a soluțiilor posibile.

Încorporînd în aria sa atît viitorii posibili și probabili cît și viitorul dezirabil prospectiva are caracter descriptiv și normativ.

Aceste cîteva considerații de ordin metodologic pot spori încrederea educatorilor în posibilitatea pe care o au de a participa la elaborarea viitorilor posibili ai educației de mîine.

---

* *L'éducation de demain.* Ministère de l'Education Québec, Canada, 1975. Se înțelege că în citatul de mai sus termenul „omul" poate fi înlocuit cu cel de „societate" sau „colectivitate umană".

## BIBLIOGRAFIE


1. *Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și de înaintare a României spre comunism*, București, Ed. politică, 1975.
2. Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 17, Ed. politică, 1975.
3. Pavel Apostol, *Viitorul*, Ed. științifică și enciclopedică, București, 1977.
4. Ștefan Bârsănescu, *Cultura generală în fața prezentului și a viitorului*, „Revista de pedagogie", nr. 5, 1977.
5. Central Council of Education, U 90, Danish Educational Planing and Policy in a Social Context at the End to the 20-th Centry, Ministry of Education, 1978.
6. Dancsuly A., *Școala și viitorul educației* „Revista de pedagogie", nr. 8,1978.
7. Hacquard Georges, *Vers une école idéale*, Robert Lafont, Paris, 1971.
8. Kastiachkine E. G., U.R.S.S., *L'école de l'An 2000 in Perspectives Unesco*, nr. 4, 1980
9. Malița M., *Le présent prospecteur de l'avenir*, în *Les defis de l'An 2000*, Unesco, Paris, 1978
10. Peignant R., *Educating Man for the 21st Century, Europe 2000*, Martinus Nijhoff, 1973.
11. Stanciu Stoian, *În căutarea unui sistem didactic contemporan adecvat*, „Revista de pedagogie", nr. 9, 1977.
12. UNESCO, *Colloque international sur l'évolution des contenus de l'éducation générale au cours des deux prochaines decennies* Rapport final, Unesco, juillet, 1980.
13. UNESCO, BIE, *Le développement de l'éducation dans l'avenir à la lumiere des besoins globaux et des problèmes mondiaux*, Document ED/BIE 38/3, 1981. Conference Internationale de l'Education, Genève, 1981.
14. Văideanu George, *Sensul inovator și prospectiv al cercetării pedagogice*, „Revista de pedagogie", nr. 11, 1969.
15. Văideanu George, *Educația și evoluția sa în următoarele decenii*, Revista „Viitorul social", nr. 1, 1981.

# 25 de ani de activitate a revistei „TANÜGYI ÚJSÁG"

Revista „TANÜGYI ÚJSÁG" („Gazeta învățământului") a împlinit la 18 septembrie a.c. 25 de ani de apariție. În această perioadă a fost participantă activă la profundele transformări, la continua dezvoltare și perfecționare a învățământului din Republica Socialistă România. Ca un adevărat cronicar, în perioada istorică de la Congresul al IX-lea și pînă în prezent, a consemnat înnoirea revoluționară a învățământului românesc și a rețelei de școli cu limba de predare maghiară, ca parte integrantă a acestuia, prin transpunerea în viață a concepției politicii școlare științifice și revoluționare a tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretar general al partidului nostru.

Revista s-a străduit să contribuie la informarea și documentarea educatoarelor, învățătorilor, profesorilor și maiștrilor instructori, să popularizeze experiența înaintată, să contribuie la perfecționarea și modernizarea procesului instructiv-educativ. A militat pentru conștientizarea ideii că omul de la catedră, modelator al omului nou, nu poate să rămînă numai la simpla transmitere a cunoștințelor. El este și un educator comunist. Totodată, revista a perseverat în a mobiliza pentru formarea conștiinței revoluționare, a patriotismului activ, a devotamentului pentru cauza partidului și poporului, a concepției științifice despre lume și societate, a dragostei pentru muncă, a întăririi sentimentului de solidaritate, de colaborare internațională și de pace; a înfățișat o serie de exemple din activitatea zilnică în care s-a oglindit faptul că în școlile noastre se predă lecția minunată a frăției locuitorilor, acestui pămînt — români, maghiari, germani și de alte naționalități; a înfățișat în reportaje, consemnări, interviuri că educatorii noștri învață pe elevii lor să iubească ținutul natal, patria noastră comună, casa noastră dragă — Republica Socialistă România.

Colectivul „Revistei de pedagogie" urează colectivului revistei „Tanügyi Újság" noi succese în muncă.

## METODE ACTIVE ÎN PEDAGOGIA ADULȚILOR*

PEDAGOGIA ADULȚILOR, disciplină în plin proces de autonomizare în sistemul științelor educației, prin statutul său științific are un caracter de sinteză și interdisciplinaritate. Centrale în construirea relativei sale autonomii considerăm că sînt: formularea scopurilor învățării și formării continue a adultului, pe tot parcursul vieții; formularea metodelor proprii de instruire și educație continuă; sintetizarea principiilor ce trebuie să guverneze fenomenul educațional la vîrsta adultă; formularea legilor specifice acestui tip de educație și instrucție, legi ce nu pot fi nici identificate, nici deduse mecanic din pedagogia școlară.

Lucrarea lui Roger Mucchielli „Metode active în educația adulților" este centrată prioritar pe una dintre cele mai dificile și mai controversate din acestea, pe metodologia educației adulților. Supunînd reinterpretării și reconstrucției metodele de instrucție și educație ale pedagogiei clasice în vederea adecvării lor la educația adultului, lucrarea aduce o contribuție valoroasă la autonomizarea disciplinei pedagogiei adulților.

Specificul metodelor pedagogiei adulților este reconstruit de autor din perspectiva cîtorva mari coordonate ale educației omului matur: a) scopurile, considerate ca fiind prioritar stăpînirea profesiei din perspectiva schimbărilor determinate de evoluția tehnicii și a organizării producției moderne, însușirea creativității și cultura generală; b) psihologia adultului (mentalitățile cu privire la învățare, structurile lui mentale, gradul de plasticitate al personalității etc.); c) caracteristicile comunicării pedagogice la această vîrstă; d) rolul grupului în existența omului adult ca mediu al vieții sale active, profesionale și sociale. De aici abordare inter- și pluridisciplinară a problematicii lucrării.

Discursul pedagogic este structurat pe o taxonomie a metodelor educaționale cu mare valoare operațională, în cadrul căreia autorul clasifică metodele pedagogice în două mari categorii: 1) metode pasive, adică „metode de instruire prealabilă fundamentală" (p. 52), din care fac parte exercițiul (drill) pedagogic, metodele expozitive sau demonstrative „constînd în transmiterea de-a gata și care nu pot cel mult decît să construiască unele automatisme" (p. 85) și 2) metode active ca instruirea programată, metoda interogativă, instruirea prin descoperire, metoda cazurilor etc., a căror finalitate constă în stimularea și dezvoltarea creativității. Aceasta a doua grupă de metode autorul o ordonează sub genericul: a învăța să fii creativ. În instrucția și educația adulților, susține autorul, au valoare, sînt eficiente și specifice metodele active în vederea dezvoltării creativității și nu metodele pasive, ce pun accent pe reproducerea materialului însușit.

Un alt specific al educației adulților este instrucția și educația prin grupele de cooperare, care asigură sistemele de feed-back, absolut necesare transformării instrucției în autoinstrucție și a educației în autoeducație. În acest context autorul aduce precizări pertinente cu privire la dinamica, specificul și exigențele grupurilor de autoinstruire, la comportamentele grupului în procesul autoinstruirii, adaptînd legile generale ale sociologiei la domeniul specific al sociologiei educației adulților.

Dezvoltînd o pedagogie a creativității și a activismului, o pedagogie centrată pe obiective și pe cel care se autoinstruiește, autorul acordă un spațiu larg în structura discursului său pedagogic problematicii motivației și creativității, cu relevarea legităților ce guvernează cele două fenomene în dinamica comportamentului omului adult.

Cu cîteva probleme practice esențiale în instruirea adulților, în cadrul cărora autoevaluarea este centrală și asupra căreia se oprește îndeosebi autorul, se încheie prima parte a lucrării, care are un caracter teoretic. A doua parte: „Aplicații practice, prezintă exerciții de pregătire personală concretă, de o mare ingeniozitate și care constituie un instrument operațional, bine elaborat, de autoinstruire.

**Prof. DOINA CALOMFIRESCU**

* Roger Mucchielli, *Metode active în pedagogia adulților*, E.D.P. Buc., 1982.

# PEDAGOGIA ROMÂNEASCĂ ÎN ORIZONT INTERNAȚIONAL

REVISTA *Lehrer der Welt* (Profesorul lumii) care apare la Berlin, tipărindu-se în patru limbi (franceză, germană, engleză și spaniolă) și difuzîndu-se în toate țările de pe glob, publică în nr. 2 pe 1982 un interviu luat pedagogului român Ștefan Bârsănescu. Dată fiind atît valoarea acestei reviste, cît și importanța răspunsurilor privind pedagogia în genere și pedagogia românească în special, spicuim și prezentăm mai jos cîteva din răspunsurile date.

La întrebarea privitoare la poziția profesorului român în pedagogia contemporană, acesta precizează următoarele: „formîndu-mă în epoca de tranziție de la pedagogia filozofică la cea științifică, am aderat la ultima, stînd în serviciul acesteia, dar fără a abdica de la dreptul de a filozofa, de a reflecta asupra esenței, genezei și direcției de dezvoltare a educației. Totodată, dacă la început am cercetat în studiile mele educația și legile ei, după trecerea la statul socialist am cercetat educația socialistă, personalitatea socialistă și formarea ei etc.".

La altă întrebare: ce credeți dv. asupra rezultatelor cercetărilor din pedagogia generală?, profesorul Bârsănescu a răspuns că ele au dus la concluzii interesante privitoare la educația elevilor pe trepte de vîrstă sau de cultură, la dezvoltarea spiritului de solidaritate și cooperare la elevi etc., realizări care indică importanța cercetărilor de pedagogie științifică.

O altă interesantă întrebare este aceea la care prof. Bârsănescu precizează temele care se cer imediat cercetate, întrucît soluțiile lor sînt indispensabile pentru pedagogia actuală. La aceasta Bârsănescu răspunde enumerînd teme ca: constituirea unei pedagogii a păcii, educația în spiritul umanismului socialist ca educație pentru umanitate, educația intelectuală ca educație pentru adevăr și știință, educația morală ca educație pentru justiție și demnitate umană, pentru valori etc.

În interviu urmează și alte întrebări, la care prof. St. Bârsănescu a dat răspunsuri ample și bine fundamentate, care fac din interviul său o pagină interesantă de pedagogie generală, cît și de pedagogie românească.

## GEORGE VĂIDEANU:

### L'enseignement de demain: récherches et anticipations

Sur la base d'une riche information et d'une vaste experience didactique, l'auteur plaide pour la necessité que tous les facteurs de l'éducation connaissent les caractéristiques de l'enseignement de demain proposand l'initiation des cours de prospection de l'éducation.

Dans tous les pays développés, souligne l'auteur, la prospection de l'éducation est devenue un thème de priorité et un sujet des vifs débats culturels — pédagogiques.

## P. POPESCU-NEVEANU:

### Pedagogical personality and didactic aptitudes

By this step, the author underlines that a fundamental vocation or an associative — pedagogical one imply some aptitudes and a bent to school activity, the pedagogical vocation of future teachers taking shape in school, under the influence of the entire system of school activity.

## IOAN ȘERDEAN:

### Turning to good accont the advanced experience in school — an inexhaustible source of progress in the educational process

Starting from the idea that the studing, generalization and popularization of advanced experience represent an efficient form of perfecting the system of education, as well as a variant of the activity of scientific research, the author explains, first of all, the meaning of the advanced experience, then presents the methodological steps of this activity. There are in turn analysed the stages of the activity of studing, generalization and popularization of advanced experience: choice of subject, gathering of facts, their debating upon, drawing up of the work and means of popularization of the experience.

## МИНОДОРА СЕЛАДЖА и САБИН СЕЛАДЖА

### Начальное и гимназиальное образование на интерференции общих обязательств и ответственностей

Авторы представляют свою работу и способы с которыми в их школе дидактические кадры осуществляют оптимизацию перехода учеников с IV-го в V-ый класс. Сотрудничество между учителями и преподавателями выявляется через методологии преподавания румынского языка и математики, а результаты по учёбе учеников V-го класса за последние годы являются убедительными.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Tiparul executat sub com. nr. 21 486 Combinatul poligrafic „Casa Scînteii" Lei 6

# Sommaire–Contents–Содержание 9/1982


Le discours du camarade Nicolae Ceaușescu à la grande assemblée populaire consacré à la rentrée scolaire, 1982–1983.

● Paul Popescu-Neveanu: La personalité pédagogique et les aptitudes didactiques ● Ioan Șerdean: La mise en valeur de l'expérience avancée de l'école — source inépuisable de progrès dans le processus de l'enseignement ● Sebastian Dumitrache: La formation des habitudes d'alimentation correctes chez les élèves et les jeunes ● Ion Drăgan: Les habitudes du travail intellectuel — condition de l'efficience de la démarche instructive — éducative ● M.-Dorina Pașca: L'adaptation de l'enfant n'ayant pas l'âge scolaire à l'activité scolaire ● Minodora Selagea, Sabin Selagea: L'enseignement de premier degré et le gymnase à l'interférence des obligations et responsabilités communes ● Gheorghe Călugăriță: De gymnase... au lycée dans l'enseignement des mathématiques ● Doina Ursu: Être maitre de classe de la 5-ème ● Doina Oros: Connaitre l'élève — la clef du succès dans l'activité de formation de l'homme nouveau ● Anghelina Istrate: L'integration des élèves au niveau de l'enseignement de premier degré e: du gymnase en vue d'augmenter le rendement scolaire ● Petre Bejenaru: Des activités instructives-éducatives à la rentrée des classes ● Petruța Găzdaru: L'éloignement des difficultés de comprendre quelques-uns des exercices de mathématiques ● Ștefan Bența: Le perfectionnement des directions des écoles appuie la nouvelle qualité de l'éducation ● Ivanciu Nicolae-Văleanu: Le développement du socialisme — processus révolutionnaire continu ● Valer Hossu: Des structures scolaires en Transylvanie jusqu'à Gh. Șincai ● Petre Pușcașu: L'idée de l'origine, de la continuité et d'unité du peuple roumain dans les livres solaires transylvains du 19-ème siècle ● Ion M. Bota: La contribution des écoles de Blaj au progrès culturel général du peuple roumain ● Alexandru Lazăr: La formation des futurs enseignants ● George Văideanu: L'enseignement de demain: recherches et anticipations ● Livres-idées.

---

Comrade Nicolae Ceaușescu's speech at the grand people's assembly consacrated to the opening of the new educational year, 1982–1983.

● Paul Popescu-Neveanu: Pedagogical personality and didactic aptitudes ● Ioan Șerdean: Turning to good account the advanced experience in school — an inexhaustible source of progress in the educational process ● Sebastian Dumitrache: To acquire correct alimentary habits by the school children and youth ● Ion Drăgan: The habitudes of intelectual work — a condition of the efficiency of the instructive educational approach M. Dorina Pașca: The adaptability of the child under school age to the school activity ● Minodora Selagea, Sabin Selagea: Elementary and gymnasium education at the interference of common obligations and responsabilities ● Gheorghe Călugărița: From gymnasium... to lycée in teaching mathematics ● Dorina Ursu: To be class teacher of the 5-th from ● Doina Oros: Being familiar with the school child — the key of success in the activity of training the new man ● Anghelina Istrate: The pupil's integration into the elementary and gymnasium education aiming at increasing school efficiency ● Petre Bejenaru: Instructive—educational activities at the beginning of the school year ● Petruța Găzdaru: To obviate the difficulties in understanding some problems of mathematics ● Ștefan Bența: The improvement of school leadership supports the ensurance of a new quality education ● Ivanciu Nicolae-Văleanu: The development of socialism — a permanent revolutionary process ● Valer Hossu: School structures in Transylvania up to Gh. Șincai ● Petre Pușcașu: The idea of the Romanian people's origin, continuation to exist and unity in the 19-th c. Transylvanian textbooks ● Ion M. Bota: The Blaj school contribution to the general cultural progress of the Romanian people ● Alexandru Lazăr: The training of future teaching staff ● George Văideanu: The tomorrow education: researches and anticipations ● Books-Ideas.

---

Речь товарища Николае Чаушеску на великом народном собрании посвящающем учебному году 1982—1983 ● П. Попеску-Невяну, Педагогическая личность и дидактические способности ● И. Шердян, Валоризация передового опыта школ как неисчерпанный источник прогресса в процессе образования ● С. Думитраке, Формирование правильных навыков питания у детей и молодёжи ● И. Дрэган, Навыки умственной работы-условие эффективности инструктивно-воспитательного демарша ● М.Д. Пашка, Приспособление дошкольника к школьной деятельности М. Селаджа, С. Селаджа, Начальное и гимназиальное образование на интерференции общих обязательств и ответственностей ● Г. Келугэрица, От гимназии... до лицея в преподавании математики ● Д. Урсу, Быть классным руководителем в V-ом классе ● Д. Орос, Познание ученика-ключ успеха работы по формированию нового человека ● А. Истрате, Интеграция ученика на уровне начального и гимназиального образования ввиду роста школьной производительности ● П. Беженару, Инструктивно-воспитательные деятельности в начальном периоде учебного года ● П. Гэздару, Удаление трудностей в понимании вопросов математики ● Ш. Бенца, Усовершенствование школьных руководств для обеспечения нового качества образования ● И. Николае-Вэляну, Развитие социализма-революционный непрерывный процесс ● В. Хосу, Школьные организации в Трансильвании до Г. Шинкай ● П. Пушкашу, Идея происхождения, последовательности и единства румынского народа в трансильванских учебниках XIX-го века ● И. Бота, Вклад блажских школ в культурный прогресс румынского народа ● А. Лазэр, Формирование будущих дидактических кадров ● Г. Вэйдяну, Завтрашнее воспитание: исследование и предвосхищение ● Книги-Идеи

# revista de PEDAGOGIE

**10**

**Octombrie 1982**

**anul XXXI**

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

*DIN CUPRINS:*


- *Învățământul în fața exigențelor unei noi calități*
- *Locul și rolul metodelor activ-participative în învățământul actual*
- *Sarcinile școlii privind educația nutrițională*
- *Exerciții de cultivare a limbi în liceu*
- *Cercetarea științifică în școli*
- *Educația de mîine — cercetări și anticipări*

revista de
# PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

**Nr. 10/1982**

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU

Prof. MEDEEA BUNESCU
Prof. SILVIA DIMA
Prof. FLORICA POPESCU
Prof. DINCA SOARE

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

ADRESA REDACȚIEI:
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341.
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
interioare: 12 86, 20 87, 26 40

# Sumar

ION GH. STANCIU — Învățămîntul în fața exigențelor unei noi calități .....
ELENA JOIȚA — Locul și rolul metodelor activ-participative în învățămîntul actual ..
MIRCEA ȘTEFAN — Structura situației educaționale .....
RODICA SEGAL — Sarcinile școlii privind educația nutrițională .....
GHEORGHE RADU, FLORICA POPESCU — Școala argeșană la ora bilanțului .....

DIDACTICA INSTRUIRII PRIN MUNCĂ

ION TITUS PERȘOIU, MIHAI DRAGOMIRESCU — Modalități de integrare a elevilor în viața satului .....
VIRGIL GHEORGHE DAN — Pregătirea practică a elevilor în apicultură .....
ION ONOFREI, VASILE ION, LUȚA ION — Lotul școlar și cîmpul fitotehnic, cadru de realizare a instruirii practice .....

TEHNOLOGII MODERNE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

VASILE MATEI — Folosirea unor tehnologii didactice eficiente în învățămîntul seral
MIHAIL CARAGEA — Formarea deprinderilor de activitate intelectuală independentă prin experimentul de fizică .....
GRAȚIELA NICOLAE — Integrarea mijloacelor didactice moderne în studiul lecțiilor de chimie .....
GEORGETA COSTACHE, ADRIAN COSTACHE — Lectura suplimentară a elevului în sprijinul studierii literaturii române .....
ELENA COSTEA — Dezvoltarea exprimării orale și scrise la elevii maghiari .....
MARIA BĂNCILĂ — Exerciții de cultivare a limbii în liceu .....

CONSULTAȚII

ION MITRACHE, CONSTANTIN CĂRBUNARU — Aspecte metodice privind predarea geometriei în clasa a VIII-a .....

MODERNIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI PREȘCOLAR ȘI PRIMAR

ELISABETA CZITRON — Formarea imaginilor mentale despre mulțimi, după formă, culoare și dimensiunile obiectelor .....
IOANA ROTARU — Rolul desenului grafic în definirea relației copil-grădiniță-școală ..
ILIE DAN — Modalități de corelare interdisciplinară în învățămîntul primar .....
GHEORGHE MOLDOVAN, ANA MADA, RODICA FECHETE — Cercurile „Micilor matematicieni" — mijloc eficient de stimulare a gîndirii creatoare la elevii claselor III—IV .....

OPINII

MIHAI OPRESCU — Cercetarea științifică în școli .....
GEORGE VĂIDEANU — Educația de mîine — cercetări și anticipări .....

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

L. EȘANU — Petre Andrei, reprezentat de seamă al școlii românești .....
ȘTEFAN BÂRSĂNESCU — Profesorul G.G. Antonescu și noi (Cu prilejul împlinirii a o sută de ani de la nașterea sa) .....

EVOCĂRI

*** LEON ȚOPA Cu prilejul împlinirii a 70 de ani .....

CĂRȚI — IDEI

LIGIA PANĂ — Introducere în didactica școlii active .....
IOANA HERSENI, VIOREL NICOLESCU — Învățarea și instruirea în dezbatere ..
LEON ȚOPA — Teoria generală a vieții sociale .....
IOANA POPESCU TUȚĂ — Teze și ipoteze lingvistice .....
DINUȚA MARIN — Lucrare bibliografică a Universității din București .....
VIOREL PRELICI — O lucrare în sprijinul activității de cercetare a personalului didactic

ALMANAHUL PĂRINȚILOR 1983

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

# ÎNVĂȚĂMÎNTUL
# ÎN FAȚA EXIGENȚELOR UNEI NOI CALITĂȚI

Conf. univ. dr. ION GH. STANCIU

ÎNTRE învățămînt și dezvoltarea socială există o relație complexă; pe de o parte, învățămîntul este un produs al dezvoltării sociale, dar, pe de altă parte, el contribuie la stimularea acestei dezvoltări. Dinamismul caracteristic învățămîntului nostru, mai ales după cel de al IX-lea Congres al Partidului Comunist Român, este o expresie a dinamismului care domină viața economică, socială și culturală a României. Deceniul al optulea a însemnat începutul amplei acțiuni inițiate de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, de integrare a învățămîntului cu producția și cercetarea. Școala românească de toate gradele, avînd prin structura și conținutul său, încă de la începutul organizării sale pe baze moderne, un puternic caracter teoretic, s-a orientat masiv spre trebuințele producției de bunuri materiale. Industrializarea țării și dezvoltarea intensivă a agriculturii impuneau o astfel de reorganizare a învățămîntului.

În ultimele trei decenii s-au construit numeroase școli moderne, s-au creat laboratoare, ateliere, s-au pregătit zeci de mii de cadre didactice pentru toate specialitățile. În prezent, școala românească dispune de o dotare materială la nivelul tehnicii și cunoașterii științifice actuale; dispune, de asemenea, de cadre didactice competente. „AM AJUNS DECI, aprecia tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretar general al partidului, LA O ACUMULARE CARE PERMITE SĂ SE PUNĂ ÎN FAȚA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI OBIECTIVUL TRECERII LA O NOUĂ CALITATE: DE LA CANTITATE LA O NOUĂ CALITATE SUPERIOARĂ ÎN FORMAREA TINEREI GENERAȚII, ATÎT DIN PUNCT DE VEDERE PROFESIONAL, ȘTIINȚIFIC ȘI TEHNIC, CÎT ȘI POLITIC" [1]. Sarcina trecerii învățămîntului la o nouă calitate se integrează în obiectivul fundamental stabilit la Congresul al XII-lea al P.C.R.: trecerea României la un nou stadiu de dezvoltare și realizarea unei noi calități a muncii și vieții din toate domeniile de activitate.

După cum este bine cunoscut, la Congresul al XII-lea s-a insistat asupra adoptării unor măsuri de o deosebită importanță pentru economia națională: dezvoltarea bazei energetice, a bazei de materii prime, a valorificării superioare a acestora, dezvoltarea agriculturii, creșterea productivității muncii în condițiile unei sensibile îmbunătățiri a calității produselor, pentru ca acestea să poată deveni competitive pe plan extern; pe plan social s-a relevat necesitatea creșterii gradului de participare a oamenilor muncii la viața socială. Noile exigențe social-economice obligă școala să asigure pregătirea cadrelor pentru toate sectoarele de activități la un nivel superior perioadei anterioare. Realizarea unei noi calități a muncii și a vieții din toate domeniile de activitate este strîns legată de înfăptuirea unei noi calități în însăși activitatea școlară.

În literatura pedagogică și sociologică din ultimul timp este evidențiat cu tot mai multă insistență faptul că școala a devenit unul din organismele sociale cele mai dinamice. Sarcina sa este nu numai de a conserva — prin transmiterea către tinerele generații — valorile acumulate de omenire de-a lungul timpului; educarea tinerei generații de mîine nu poate rămîne la discreția exclusivă a ideilor de „ieri"; acum se cere o deosebită sensibilitate față de cerințele prezentului și ale viitorului.

Care sînt aceste cerințe? Ele au fost, încă o dată, formulate cu toată claritatea, de către secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, la adunarea populară consacrată deschiderii acestui an de învățămînt, cu prilejul întîlnirilor din această toamnă cu oamenii muncii din mai multe județe, la Plenara C.C. al P.C.R. din 7—8 octombrie a.c. unde a subliniat că: „ESTE NECESAR SĂ ACȚIONĂM CU TOATE FORȚELE PENTRU REALIZAREA OBIECTIVULUI STABILIT DE CONGRESUL AL XII-LEA PRIVIND O NOUĂ CALITATE A MUNCII ȘI VIEȚII ÎN TOATE SECTOARELE" [2]. Sintetic, aceste cerințe ar putea fi astfel formulate:

— asigurarea unui larg orizont de cunoștințe care să cuprindă cele mai noi cuceriri din știință, tehnică și cunoașterea umană;

— adîncirea procesului de integrare a învățămîntului cu cercetarea și producția; în acest sens se impune o mai profundă cunoaștere a problemelor pe care le ridică producția industrială și agricolă, orientarea cercetării spre temele prioritare, formarea deprinderilor practice de muncă, dezvoltarea gîndirii economice (eficiență economică, colaborarea internațională, export competitiv etc.);

— îmbunătățirea activității politico-educative; cultivarea concepției revoluționare despre lume și viață și realizarea unui deplin unități între această concepție și educarea patriotismului; educarea dragostei pentru muncă și a disciplinei în muncă; cultivarea spiritului de inițiativă și cutezanță.

Dacă acestea sînt unele din principalele cerințe sociale, care vor fi modalitățile prin care școala poate asigura satisfacerea lor și, deci, trecerea la o nouă calitate a activității sale?

În ceea ce privește problemele referitoare la conținutul învățămîntului, se poate aprecia că școala românească din ultimele decenii, prin organele sale de decizie, a urmărit să ofere tinerelor generații o sinteză a celor mai valoroase realizări ale științei și tehnicii din trecut și prezent. Ritmul cu care s-au modificat programele, s-au revizuit unele manuale sau au fost elaborate altele noi, în deceniul al optulea, sînt o dovadă a acestei tendințe. S-a făcut însă constatarea că un astfel de ritm prezintă și unele dezavantaje ce nu pot să nu fie luate în seamă. Consider, de aceea, că în condițiile în care s-a optat pentru un ritm mai puțin alert de modificarea programelor școlare, organele de decizie pot selecta anual cele mai semnificative din cele mai recente cuceriri ale științei și tehnicii care pot fi prezentate spre includere în conținutul învățămîntului, cu prilejul consfătuirilor anuale. În acest fel, școala ar ține în mod unitar pasul cu progresul științei și tehnicii. Cea mai mare sensibilitate pentru nou, pentru noul cu autentică valoare, se impune să se manifeste în învățămîntul superior. Pregătirea cadrelor cu înaltă calificare ar trebui să prevadă pe cît posibil introducerea unor noi utilaje și tehnologii în circuitul economiei naționale.

Încorporarea în conținutul învățămîntului a celor mai noi rezultate ale cercetărilor științifice și tehnice prezintă o prea mare importanță pentru ca ea să nu fie temeinic organizată. Ar fi poate util ca unii membri ai comisiilor de specialitate care funcționează pe lîngă Ministerul Educației și Învățămîntului să urmărească cu prioritate ceea ce apare nou în domeniul lor, să-i analizeze valoarea din perspectiva dezvoltării economiei și culturii noastre și să facă, anual, propuneri de includere în conținutul învățămîntului.

Este știut însă că simpla selecție a cunoștințelor nu este suficientă, apare necesitatea structurării acestora, potrivit unor anumite criterii. Or, criteriile după care sînt sistematizate cunoștințele în programele școlare ale diverselor discipline de învățămînt nu sînt încă unitare; mai ales în învățămîntul liceal. Unele discipline, de pildă biologia, au renunțat la sistemul tradițional de grupare a cunoștințelor, orientîndu-se spre o integrare a acestora, potrivit unor teme centrale. Aceasta este și tendința manifestată pe plan mondial. Mai mult, în unele țări, se are în vedere o integrare a cunoștințelor din mai multe discipline, pentru a se oferi elevilor posibilitatea explicării complexe a fenomenelor pe care le studiază. Perspectiva analitică, adoptată deseori de necesități didactice, se cere a fi completată cu una sintetică. Problemele complexe ale producției, mai ales găsirea unor soluții noi, presupune apelul simultan la cunoștințe din mai multe domenii; nu de puține ori însă școala lasă numai pe seama elevului elaborarea sintezelor. Iată de ce se impune cu necesitate adoptarea unor criterii unice de structurare a cunoștințelor în programele școlare, acordîndu-se toată atenția corelării cunoștințelor din diverse discipline, îndeosebi la nivelul disciplinelor fundamentale, pe de o parte și a relației lor cu producția și cercetarea, pe de altă parte. O astfel de corelare se poate realiza nu numai pe baza unor prevederi în programele școlare.

Cu toată recunoașterea de care se bucură ideea caracterului educativ (formativ) al învățămîntului — cerința ca prin instruire să se realizeze nu numai informarea elevilor, ci și dezvoltarea capacităților lor intelectuale, îmbogățirea vieții lor afective și angajarea structurilor volitionale — în practică ea este contrazisă de cantitatea mult prea mare de material inclusă în programe. În orice domeniu o anumită calitate se dobîndește pe baza unei cantități precise; excesul de cantitate însă dăunează calității.

Perspectiva educației permanente, des invocată în discuțiile teoretice, va ajuta, cred, să se găsească cea mai bună soluție pentru a se oferi școlii posibilitatea de a realiza într-adevăr un învățămînt formativ. Treptat, specialiștii diverselor domenii ale științelor angajați în acțiunea de elaborare a programelor vor înțelege că un învățămînt de calitate nu implică neapărat o mare cantitate de informație.

Creșterea calității învățămîntului depinde, în cel mai înalt grad, de tehnologia didactică utilizată. ]3] Trăim într-un moment de mari transformări în acest domeniu. În tot secolul al XX-lea s-a discutat mult despre „metodele active"; în ultimele sale decenii, revoluția științifică și tehnică, precum și perspectiva educației permanente au obligat școala să manifeste mai multă receptivitate față de noile tehnologii. Îndeosebi a acelora care corespund realizării noilor obiective ale instruirii. Este vorba de metodele euristice — problematizarea, descoperirea, modelarea, efectuarea experimentelor, lucrările practice etc. [4]. Învățămîntul întemeiat în cea mai mare parte pe expunerea cunoștințelor de către profesor și memorarea lor de către elevi a fost aspru criticat încă de acum un secol. A fost criticat pentru că s-a dovedit ineficace, necorespunzător noilor exigențe sociale. El a putut da unele rezultate în condițiile învățămîntului selectiv. În trecut învățămîntul avea un caracter dominant teoretic; prin conținutul său nu se preta la o diversitate de metode. Se insistă în repetate rînduri asupra faptului că societatea noastră are acum nevoie, și cu atît mai mult în viitor, de cît mai mulți oameni capabili de inovație, de creație în multiplele domenii ale vieții economice, sociale și culturale. Școala trebuie să stimuleze spiritul de creativitate, să stimuleze concomitent cutezanța în acțiunea de căutare a unor noi soluții. Un învățmînt întemeiat aproape în exclusivitate pe expunerea profesorului are puține șanse să cultive creativitatea.

Deși în ultimii ani în practica didactică s-au adoptat noile metode, utilizarea lor este încă foarte sporadică. Nu de puține ori problematizarea este confundată cu metoda euristică, iar descoperirea vizează teme minore, nesemnificative. Dominarea spiritului tradițional în tehnologia didactică este explicată, deseori, prin cantitatea de informație cuprinsă în programele școlare.

Consider însă că, chiar în condițiile actualelor programe, se pot organiza cîteva lecții pe an pe baza noilor metode. Dacă elevii vor beneficia la fiecare disciplină de un număr de lecții cu această orientare, școala va face progrese sensibile spre un învățămînt de o calitate superioară. Neluarea în seamă a contribuției dintre conținutul și obiectivele noi ale învățămîntului, pe de o parte, și tehnologia didactică învechită, pe de alta, aduce grave prejudicii calității învățămîntului nostru.

O modalitate deosebit de eficientă pentru realizarea unui învățămînt de calitate o constituie corelarea activității teoretice cu cea practică — din atelier sau de pe terenul agricol. Deși sub aspectul organizării, al planurilor de învățămînt s-au pus bazele unei activități didactice integrate cu producția și cercetarea, uneori această integrare nu este pe deplin realizată la nivelul activității de fiecare zi. Sînt situații în care fizica, chimia sau biologia se predau desprinse de activitățile practice concrete ale elevilor, iar acestea se desfășoară valorificînd prea puțin din pregătirea lor teoretică. Evident că în aceste condiții elevii nu reușesc să înțeleagă de ce au nevoie de atîta teorie cînd activitatea practică are un caracter mult mai simplu; nu reușesc, totodată, să-și organizeze și reorganizeze cunoștințele potrivit trebuințelor activității practice, ceea ce ar duce la consolidarea structurilor cognitive. O imagine falsă, simplificatoare a activității productive din unitățile noastre economice este profund dăunătoare, cunoscut fiind că tocmai caracterul extrem de complex al acesteia, al utilajelor din industrie, ne obligă, îndeosebi, să accedem către o nouă calitate a învățămîntului. În acest domeniu, al integrării învățămîntului cu producția și cercetarea, la nivelul unităților școlare, există un vast teren a cărei defrișare abia a început [5].

Un aspect al muncii educative de o deosebită importanță, asupra căreia a insistat în mod special tovarășul Nicolae Ceaușescu și la cuvîntarea sa din 16 septembrie 1982, o constituie formarea concepției revoluționare despre lume și viață, realizarea unei depline unități între această concepție și educarea patriotismului.

Fără îndoială, școala de toate gradele a obținut rezultate valoroase și în acest domeniu; se cere însă mai mult, pentru o mai amplă și intensă angajare socială a tuturor membrilor societății noastre. Consider că s-ar putea obține într-adevăr mai mult dacă activitatea de formarea a bazelor concepției științifice despre lume și viață ar dobîndi un caracter mai sistematic, dacă asimilarea categoriilor filosofice specifice concepției materialist dialectice și istorice s-ar întemeia mai mult pe noțiunile științifice de bază ale disciplinelor de învățămînt și dacă formarea concepției ar fi mai strîns legată de educația morală a tinerei generații.

Procesul formării concepției despre lume este deosebit de complex; nefiind un act pur-intelectual, nu presupune numai înțelegere, ci și adeziune și acțiune, în spiritul a ceea ce s-a înțeles și acceptat. Astfel, în conștiința umană pot coexista idei contradictorii. Pentru că n-au fost puși niciodată sau numai rareori în situația de a-și confrunta ideile, de a provoca o ciocnire interioară între un adevăr științific și o reprezentare neștiințifică, religioasă, unii elevi termină școala fără a-și contura o concepție consecvent revoluționară despre lume.

Alteori, procesul de formare a concepției se limitează la cultivarea ateismului, ceea ce înseamnă o îngustare dăunătoare a unuia din scopurile educației comuniste. De la cea mai fragedă vîrstă, educația morală se realizează din perspectiva unei concepții despre lume — chiar, dacă aceasta este uneori destul de confuză pentru educatori (părinți); în societatea noastră educația morală trebuie realizată din perspectiva clară a concepției materialist-didactice și istorice despre lume. Pe măsură ce copilul crește, va dobîndi un început de înțelegere a lumii pe baze materialiste, înțelegere ce va fi pusă la temelia procesului de conștientizare a compartimentului său moral. [6]. Sentimentul patriotic — început prin dragostea pentru locul natal — se completează pe măsură ce se cunosc tot mai profund valorile spirituale și materiale ale poporului nostru. Depășirea unei atitudini contemplativ-patriotice nu este cu putință decît prin conjugarea sentimentului de prețuire a trecutului și prezentului poporului nostru cu înțelegerea necesității unei atitudini revoluționare, de participare la efortul continuu pentru dezvoltarea multilaterală a societății.

În cultivarea disciplinei, ca și în educarea elevilor pentru muncă, rolul hotărîtor îl are exercițiul; crearea unor situații care presupun angajarea în muncă sau manifestarea unui comportament disciplinat. Ceea ce se cere în plus, ca element al unei noi calități, este realizarea unui echilibru între discipline în muncă și manifestarea spiritului de inițiativă. și aici, activitatea din atelier, terenul agricol, din cercuri etc. oferă multiple situații educaționale; valoarea lor este infinit mai mare decît „lecțiile" despre disciplină și muncă. Cercetarea pedagogică s-a ocupat prea puțin în ultimul timp de metoda exercițiului ca modalitate de educare a comportamentului moral.

O nouă calitate a școlii înseamnă, de fapt, o nouă calitate a muncii educatorului (mai multă competență, responsabilitate și inițiativă). Aici se ajunge printr-o nouă calitate a pregătirii acestuia, o nouă calitate a sistemului de perfecționare (și autoperfecționare!), o nouă calitate a atitudinii față de propria sa muncă.

## BIBLIOGRAFIE


1. Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la marea adunare populară consacrată deschiderii anului de învățămînt* 1982—1983, Scînteia, 17 sept. 1982.
2. Nicolae Ceaușescu, Cuvîntare la lucrările Plenarei C.C. al P.C.R. din 7—8 oct. 1982, Scînteia, 9 oct. 1982
3. *Viviane de Landsheere, Gilbert de Landsheere, Definirea obiectivelor educației*, E.D.P., 1979.
4. Ioan Cerghit, *Metode de învățămînt*, E.D.P., 1980, Olga Oprea, *Tehnologia instruirii*, E.D.P., 1979.
5. Lazăr Vlăsceanu, *Decizie și inovație în învățămînt. Explorări teoretice și empirice privind integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția*, E.D.P., 1979; *Învățămînt, cercetare, producție*, coord. L. Vlăsceanu, E.D.P. 1981
6. I. Gh. Stanciu, *O instrucție deschisă înțelegerii științifice a lumii*, în vol. Valori formative ale instruirii. E.D.P. 1971.

# Locul şi rolul metodelor activ-participative în învăţământul actual

Prof. dr. ELENA JOIŢA
Craiova

**În EXPUNEREA PREZENTATĂ la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie 1982, tovarăşul Nicolae Ceauşescu formulează un postulat teoretic deosebit de important pentru învăţământul actual — „Şcoala de toate gradele trebuie să formeze un tineret revoluţionar, pasionat, îndrăzneţ, gata de orice sacrificiu pentru interesele patriei, ale socialismului, pentru apărarea independenţei ţării, pentru pace"[1].**

**În acest context, între preocupările de asigurare a calităţii învăţământului, cele orientate spre strategia de învăţare activ-participativă sînt considerate a fi prioritare. Cel puţin următoarele motive pot fi invocate: propun căi mai adecvate pentru realizarea obiectivelor formative de natură cognitivă-afectivă-motrică-socială, angajează elevul direct în întreg procesul instruirii, raportează acţiunea la evaluarea social-productivă, restabilesc conducerea ştiinţifică a profesorului, acceptă îmbinarea creatoare a metodelor-procedeelor-mijloacelor, oferă implicit instrumente pentru autoinstruire, oferă soluţii practice pentru perfecţionarea învăţării în şcoala de masă.**

Literatura pedagogică a dezbătut pe larg problema metodelor active, ca metode care să determine transformarea elevului în subiect al instruirii. Dar din convergenţa cerinţelor angajării viitoare, cu preocupările insistente asupra obiectivelor formative, cu evidenţierea unor limite ale metodelor active, s-a ajuns la vehicularea unor termeni noi — „învăţare participativă", „metode participative".

În perspectiva unui experiment amplu, organizat ştiinţific, care să valideze problemele ce le ridică definirea, aplicarea specifică a acestor metode, se impun cîteva delimitări, rezultate din raportarea datelor teoretice existente la analiza practicii şcolare.

**1.** Metodele activ-participative nu pot fi considerate decît **ca reprezentînd un nivel superior, în spirala modernizării strategiei didactice.** Ele nu sînt noi, dar au devenit actuale în faţa cerinţelor puse învăţămîntului; ele nu apar pe un teren gol metodologic, ci reprezintă un salt calitativ.

Astfel, ele nu sînt rupte de metodologia tradiţională, ci dimpotrivă, marchează un stadiu al dezvoltării lor, prin raportare la formativ. Aşa se poate susţine şi ideea căutării „valenţelor participative" ale metodelor clasice sau a accentuării valorii unor „neglijate" procedee (simularea, dramatizarea) sau a transformării unor metode active (problematizarea, descoperirea).

Aşadar, este corect ca prin „metode activ-participative" să înţelegem toate aceste situaţii şi nu numai metodele active propriu-zise, prin reconsiderarea lor, chiar dacă acestea presupun învăţarea prin efort propriu, cu efectele sale formative cunoscute în planul personalităţii. Deşi teoretic, în instruire, participativă poate fi acea metodă care implică elevul multiplu, în învăţarea prin cercetare, în studiul euristic individual sau în grup, în aplicaţiile productive, în activităţile creatoare, totuşi practica şcolară impune situaţii specifice ce depind de elevi, de clasă, de obiect.

De aici rezultă că participarea elevului este multiplu determinată, iar metoda ce poartă această denumire reflectă, de fapt, o corelare, o proiectare, o îmbinare, o utilizare a dimensiunilor implicate în învăţare. Atunci, metodele clasice nu pot fi îndepărtate, cum nici formele simple ale învăţării (algoritmică prin condiţionare, prin discriminare etc.). Mai mult, participarea nu se realizează numai prin simpla utilizare a unor metode specifice, ci chiar şi prin varierea, alternanţa, combinarea adecvată a celor cunoscute în didactică. Aceeaşi situaţie este valabilă şi pentru alternarea învăţării independente individuale, cu cea în grup sau frontală. Iar profesorii constată: munca didactică este mai responsabilă, mai dificilă psihopedagogic, mai creatoare, dar mai plină de satisfacţii.

Prin apelul la implicarea directă a dimensiunilor personalităţii în mod echilibrat, metodele activ-participative nu se pot confunda cu cele ce asigură doar intuiţia clasică sau captează atenţia pe o scurtă durată sau cu aglomerarea de sarcini de muncă independentă sau cu abuzul de mijloace de învăţămînt.

**2.** Ţinînd seama de indicii semnalaţi, putem vorbi totuşi de **un subsistem al metodelor activ-participative,** în care să regăsim acele metode, procedee care antrenează efectiv procesele psihice (cognitive, afective, volitive, motivaţionale, de personalitate) în

1. Nicolae Ceauşescu, *Expunere cu privire la stadiul actual al edificării socialismului în ţara noastră, la problemele teoretice, ideologice şi activitatea politică, educativă a partidului*, prezentată la Plenara lărgită a Comitetului Central al Partidului Comunist Român, 1—2 iunie 1982, Bucureşti, Editura politică, 1982, p. 66.

învățarea școlară, cu variatele ei forme. Nota distinctă fiind gradul de solicitare, sensibilizare, motivare, implicare, manifestare a elevului, metodele participative subliniază stadiul evolutiv al activizării. Dar datele comune—obiectivele formative vizate, angajarea elevului, prezența în diferitele forme de învățare, combinarea variată etc.—sporesc eficiența formativă, concretizată în calitatea dimensiunilor manifeste ale personalității viitoare—inteligența și creativitatea.

Găsim că aceste două tipuri de comportamente de ordin calitativ cuprind mai clar finalitățile analitice ale învățămîntului—cunoștințe, deprinderi, capacități, abilități, atitudini —, prin raportare la integrare.

*Studiul analitic* și *comparativ al metodelor activ-participative*, semnificative pentru învățămîntul nostru, dincolo de numeroasele procedee, tehnici, cu aceeași nuanță, semnalate de teorie și practică, ne-a condus la următoarea *clasificare*, în cadrul subsistemului, fără a exclude interrelații:

**I. Metode activ-participative** propriu-zise:

A. *Pentru dezvoltarea inteligenței:* problematizarea, descoperirea, studiul de caz, simularea, modelarea, jocul de rol, dezbaterea, metodele proiective;

B. *Pentru dezvoltarea creativității:* sinectica, brainstorming-ul;

**II. Metode clasice cu valențe participative:**

Observația științifică, experimentul științific, conversația euristică, exercițiul problematizat, expunerea problematizată, demonstrația științifică, studiul individual;

**III. Metode active de verificare și evaluare:**

Chestionarea problematizată, dezbaterea de probleme, lucrări scrise problematizate, teste pe obiective formative, elaborarea de lucrări aplicative, probe practice, expuneri proprii, observarea în situații conflictuale, lucrări de cercetare și creație, controlul reciproc, autoevaluarea.

**3. Gradul de activizare-participare** constituie un criteriu important al validării eficienței metodelor vizate, mai ales cînd corelează semnificativ cu calitatea finalizării, în plan social-productiv. Din acest unghi, metodele analizate pot fi grupate și astfel:

**I. Metode utilizate** la nivel individual sau de grup:

A. *Propriu-zise:* problematizarea, descoperirea, modelarea, proiectarea;

B. *Clasice adaptate:* observația, experimentul, exercițiul, demonstrația, studiul individual;

**II. Metode folosite la nivel frontal sau de grup**

A. *Propriu-zise:* studiul de caz, simularea, jocul de rol, dezbaterea;

B. *Clasice adaptate:* conversația euristică, expunerea problematizată;

C. *Specifice creativității:* sinectica, brainstorming-ul;

**III. Metode active de verificare și evaluare.**

Prima categorie—metodele utilizate la nivel individual sau de grup — odată cu parcurgerea volumului de informații, solicită manifestarea, antrenarea unor procese, însușiri psihice ca: spiritul de observație, combinarea reprezentărilor, operațiile gîndirii (analiza, sinteza, comparația, generalizarea), formele gîndirii logice (judecăți, raționamente variate), afirmarea intuiției științifice, imaginația, limbajul științific, emoțiile și sentimentele intelectuale, interesul de cunoaștere, motivația superioară a învățării, perseverența, înlăturarea blocajelor etc.

Asigurarea continuității utilizării metodelor din această categorie se concretizează în comportamente observabile la elevi: participarea la formularea de obiective, formularea de ipoteze, construirea modului de rezolvare adecvat, căutarea de combinații-restructurări-analogii, adaptarea la situații noi, afirmarea stilului propriu, formularea de noi idei-relații, autonomia rezolvării, învățarea euristicii, afirmarea capacităților științifice, a inițiativei, autocontrolul, cooperarea, echilibrarea cunoașterii teoretice cu cea practică, disciplina muncii, atitudine constructivă, transfer, evaluare.

A doua categorie, limitată în practica școlară actuală mai ales la metodele clasice adaptate—conversația, expunerea —, chiar insuficient verificată, își afirmă valoarea complementară în învățarea participativă. Astfel, se realizează o înțelegere directă a situațiilor reale, se caută semnificații, se aleg alternative, se formulează decizii, se generalizează practica, se afirmă opinii, atitudini, motivații, se implică afectiv în acțiune, se completează documentarea, se asigură o comunicare variată, se comentează, se interpretează, se afirmă convingeri, se exprimă liber etc.

La fel de puțin studiate și aplicate ca metode participative, metodele specifice creației nu pot lipsi din practica formării personalității cerute, chiar dacă există încă dificultăți legate de celelalte elemente ale procesului. Acestea pun în evidență gîndirea divergentă și productivă, spontaneitatea, inițiativa, originalitatea, imaginația creatoare, identificarea cu problemele, intuiția, trăirile afective intense, cooperarea, perseverența, autonomia, autoevaluarea.

Analizînd eficiența metodelor activ-participative în practica reală școlară am constatat că aceasta depinde — în acord cu analiza făcută — tocmai de pregătirea psihologică a profesorului, de cunoașterea specificului fiecărei metode, de stadiul inițierii și antrenării elevilor în învățarea participativă, de combinarea adecvată a condițiilor și procedeelor, de transpunerea acestor dimensiuni în termeni de obiective operaționale, de proiectarea științifică a capitolului, a lecției.

4. Inovarea metodologică nu poate fi privită însă numai ca scop în sine, în condițiile reale ale vieții școlare, ci i se poate determina valoarea **numai prin raportare și la celelalte elemente ale unității didactice de învățare:** scopuri și obiective, condiții specifice, conținut, strategie globală, forme de organizare, relații profesor-elevi, verificare, evaluare. Analizele teoretice recunosc această interdependență, dar insuficient pentru metodele aici analizate. Asociind această

necesitate cu concepția asupra proiectării didactice, am putut contura cîteva corelații:

*a)* În contextul preocupărilor de precizare, de operaționalizare a *obiectivelor*, de afirmare a priorității celor formative, metodele activ-participative nu pot decît ilustra mai clar funcția lor instrumentală: elevul însuși, prin dirijare, realizează aceste obiective, le conștientizează ca finalități proprii. Și din moment ce obiectivele se definesc în termeni de acțiune, metodele activ-participative invită chiar la detalierea tehnicilor, procedeelor adecvate. Mai mult, participarea elevului la rezolvarea acestor obiective-acțiuni aduce în prim plan rolul dimensiunii afectiv-motivaționale în învățare, în toate etapele și chiar formele ei: sensibilizare, receptare, interes, acceptare, afirmare, atitudine, angajare, satisfacție.

Astfel, profesorul constată că îi sînt mult facilitate — pe linia calității — formularea, precizarea sarcinilor didactice concrete de învățare. Cunoscîndu-se dimensiunile psihice ce le poate antrena fiecare categorie de metode, sarcinile didactice se pot formula, apoi dirija în realizare pînă la instalarea comportamentului observabil: găsiți... identificați... distingeți... ilustrați... interpretați.. demonstrați... determinați... stabiliți... aplicați.. comparați... relatați... argumentați... dezvoltați.. apreciați... etc.

Desigur, contextul în care figurează acest obiectiv-acțiune este construit nu numai după criteriile pedagogice ale formulării unei sarcini didactice, ci și după specificul fiecărei metode, rezultînd procedee variate.

Vom ilustra, indicînd *procedee ale unor metode activ-participative* mai puțin generalizate în prezent:

— *studiul de caz:* se cere studiul analitic al cazului, evenimentele cazului nu sînt în ordine logică, sînt incluse și date suplimentare care complică, sînt eliminate unele date absolut necesare, elevii nu primesc nici o informație completă, se anticipează modul de rezolvare etc.;

— *jocul de rol:* interpretarea unui rol prescris, crearea unui rol de către elev, inversarea rolurilor, refacerea procesului căutării științifice, elevul bun explică celui slab, procesul literar etc.

— *sinectica:* imaginarea problemei în reprezentări simbolice sau domenii deosebite, asemănări cu alte probleme, revederea diferită a unor probleme cunoscute, construirea de metafore, construirea listei de atribute sau întrebuințări posibile, sinteze, idei sau întrebări derivate, transformarea necunoscutului în cunoscut etc.;

— *expunerea problematizată:* combinarea cu comentariul, cu mijloace de învățămînt, cu dezbaterea, expunerea cu oponent, combinarea cu dramatizarea, cu demonstrația, cu munca independentă, alternarea inducției cu deducția, prelegerea la început de capitol etc.

*b)* Practica școlară impune abordarea realistă și a unui alt aspect corelat: metodele activ-participative pot fi utilizate la maxima lor valoare în condițiile parcurgerii unui *conținut* orientat prioritar încă după criteriul volumului de cunoștințe? Sînt suficiente și finalizate căutările actuale de reorganizare a acestuia după logica științei, după metodologia cercetării științifice, după psihopedagogia învățării?

Analizele preliminarii evidențiază o alternativă operațională — profesorul poate realiza programa mai eficient, dacă o privește din unghiul de vedere al cunoștințelor esențiale, al înțelegerii lor, al aplicării, al dezvoltării, al motivării, al receptării afective. Adică, dacă filtrează conținutul prin prisma obiectivelor formative, implicit și al utilizării metodelor activ-participative, ceea ce poate conduce la realizarea cu bune rezultate a „învățării în școală", dar nu și la extrema — „Să eliminăm predarea din clasă!".

Extremele sînt dăunătoare în ambele sensuri. Cum, de asemenea, asistăm și la o altă generalizare, la fel de dăunătoare — aplicarea identică a aceleiași metode participative fie la conținuturi diferite, fie în alte condiții didactice, conducînd nu numai la rezultate neconvingătoare, dar și la răspîndirea prejudecății că „metodele activ-participative sînt greu de aplicat în condițiile învățămîntului nostru".

*c)* Implicațiile asupra concepției *organizării procesului de învățare* sînt la fel de puțin clarificate, pentru profesor. Așa asistăm adesea la confundarea metodelor vizate cu unele forme de organizare a învățării elevilor — munca frontală, independentă, individuală sau de grup. Metodele participative le regăsim în fiecare din acestea, dar aplicate variat, prin procedeele semnalate, antrenînd, rezultînd și dezvoltînd stilul de învățare al fiecărui elev (tip de elev). Mai ales munca independentă trebuie privită ca un cadru pentru participarea intelectuală, afectivă, motrică, dar nu ca metodă, deși cuprindem între acestea studiul individual.

Lecția, ca unitate de bază — se întreabă profesorii — cu tipologia clasică cunoscută, după criteriul sarcinii didactice fundamentale, mai poate fi terenul propice învățării participative? Și deși nu pe deplin corelate și generalizate în raport cu previziunea teoretică, variantele organizatorice se impun tot mai mult, tocmai pentru a facilita această învățare. Mai mult, metodele activ-participative pot fi mai ușor aplicate, dacă viziunea proiectării didactice se extinde prioritar asupra capitolului, apoi a lecțiilor componente, revăzute acum în sistem.

Literatura pedagogică insistă, în ultima perioadă, asupra găsirii formulei organizatorice adecvate unei proiectări eficiente a acțiunii, dar ține mai puțin cont tocmai de cîmpul necesar unei învățări prin cercetare, formării unor capacități, abilități, atitudini.

Capitolul prevăzut de programă — ca „unitate didactică de învățare activ-participativă" — ar sintetiza: timpul afectat în ore, obiectivele informative globale, scopurile și obiectivele formative finalizabile, condițiile generale de realizare, strategiile de bază cu sistemul de metode și mijloace, sistemul de lecții, formele de organizare a învățării elevilor, evaluarea continuă și sumativă. Planurile de lecții (proiecte de tehnologie didatică) nu vor realiza decît o detaliere, o corelare, o echilibrare a procesului unitar prevăzut, rezultînd astfel variantele organizatorice.

Apoi, extinderea cîmpului de acțiune este necesară în vederea parcurgerii eficiente a chiar etapelor de aplicare a fiecărei metode activ-participative. Astfel, larg răspîndita metodă a descoperirii nu conduce la dobîndirea de noi cunoștințe prin efort propriu, chiar dirijat, dacă nu se respectă etapele: formularea problemei — reactualizările necesare — stabilirea ipotezei — stabilirea planului de acțiune, a mijloacelor, a procedeelor — verificarea ipotezei — efectuarea de sinteze, comparații, generalizări — controlul, evaluarea—integrarea în unitatea de învățare.

**5. Valoarea metodelor activ-participative** o raportăm, așadar, atît la calitatea formării obținute, cît și la eficiența muncii depuse. Și dacă teoretic este semnalat rolul mai evident al acestor metode în realizarea obiectivelor formative, în practică am constatat chiar raportarea exclusivă la această componentă a învățării, ceea ce este o exagerare.

Apreciem că metodele activ-participative au un rol important în realizarea calității, dacă se raportează echilibrat la toate componentele actului pedagogic de realizare a obiectivelor, aceasta fiind raportul între rezultatele obținute și obiectivele proiectate.

Iar dacă eficiența este dată de raportul între rezultate și modul de învățare, atunci acest subsistem de metode își dovedește superioritatea, chiar prin trăsăturile ce le implică: conștientizare, motivare internă, efort susținut pozitiv afectiv, sesizarea mai rapidă a esențialului, afirmarea stilului individual, utilizarea maximă a condițiilor existente.

## BIBLIOGRAFIE


1. Cerghit I., *Metode de învățămînt*, București, E.D.P., 1980.
2. Landsheere V. și G. De, *Definirea obiectivelor educației*, trad. București, E.D.P., 1979.
3. Popescu P., Roman I., *Lecții în spiritul metodelor active*, București, E.D.P., 1980.
4. Radu I. T., *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățămîntului*, București, E.D.P., 1981.
5. Stoica D., Soica M., *Psihopedagogie școlară*, Craiova, Scrisul românesc, 1982.


# Structura situației educaționale


Dr. MIRCEA ȘTEFAN


**DESPRINDEREA ELEMENTELOR STRUCTURALE ale situațiilor educaționale este importantă sub aspect practic pentru proiectarea și valorificarea lor, pentru analiza lor lucidă. Cum situațiile educaționale se află la diferite grade de complexitate, primul pas al analizei de structură constă în identificarea situațiilor subordonate unei situații globale, avînd în vedere însă că elementele „microscopice" ale situației nu sînt totdeauna suficiente pentru înțelegerea celor „macroscopice" [1, p. 244]. Trebuie să ținem seama și că există accepțiuni diferite ale conceptului de situație educațională, ceea ce se restrînge asupra sensurilor în care este înțeleasă structura. Analiza de structură poate fi întreprinsă din unghiuri diferite, proprii disciplinelor cu care pedagogia conlucrează astăzi intens, dar și dintr-un punct de vedere propriu pedagogiei ca atare. Începem prin a menționa cîteva din direcțiile unei analize interdisciplinare.**

### DIRECȚII POSIBILE ALE ANALIZEI STRUCTURALE A SITUAȚIILOR

În conlucrare cu sociologia și psihologia socială putem studia astăzi mai profund ceea ce J. Dewey numea „structura socială a situațiilor" [2, p. 195], clarificîndu-ne asupra relațiilor interpersonale și intergrupale, rețelelor de comunicare, rolurilor și statusurilor, structurii de grup.

Studiind situația educațională ca situație psihologică, putem urmări ceea ce K. Lewin numea „structura cognitivă a situației" [1, p. 254]. Mai recent și mai complet L. D'Hainaut sublinia că „orice situație pedagogică reală comportă, în principiu, o componentă afectivă, o componentă cognitivă, o componentă motorie și o componentă senzorială" [3, p. 123].

Pentru unii reprezentanți ai antropologiei sociale structura situației constă în raportul dintre trebuințele copilului și condițiile restrictive pentru satisfacerea lor.

Sub unghi cibernetic se poate analiza „intrarea" și „ieșirea" situațiilor educaționale ca trecere de la o stare entropică la una non-entropică, ținînd seama de capacitatea lor informațională și de autoreglabilitatea lor prin conexiune inversă.

Din perspectivă praxiologică, P. Apostol prezintă situația educațională ca pe un cadru al acțiunii educaționale [4, p. 120]. În acest sens[1], cele trei dimensiuni pe care le atribuie acțiunii educaționale (finalitate, „strategie, autoreglare) sînt incluse și în structura situației educaționale" [4, p. 127], fiind considerate „caracteristice situației educaționale, în cadrul căreia se desfășoară AcE" (acțiunea educațională) [4, p. 120]. Tot astfel L. Vlăsceanu menționează trei „componente" ale oricărei situații instructive, în mare măsură similare cu „dimensiunile" de mai sus, și anume: obiectivele, strategiile și evaluarea [5, p. 324—329]. După părerea noastră, „dimensiunile" și „componentele" la care se referă cei doi autori definesc (cel puțin în parte) structra acțiunii educaționale desfășurate de educator, dar nu și „situația pe care o creăm." În fapt, obiectivele, strategiile și evaluarea determină conceperea și dirijarea situațiilor în care-l punem pe elev, dar nu intră în componența, în structura lor. De regulă, obiectivele și strategiile sînt premergătoare situației, țin de proiectarea ei. Situația de educație este numai una din verigile lanțului acțional pedagogic. Sperăm că lucrul acesta va rezulta și din analiza elementelor situației educaționale pe care o încercăm în continuare.

## CONFIGURAȚIA FACTORILOR EXTERNI

Ceea ce observăm mai întîi în structura unei situații sînt condițiile mediului natural și social înconjurător (condiții situative), avînd caracterul unor factori obiectivi în raport cu subiectul situației (care poate fi o persoană sau un grup). Acești factori sînt integrați situației datorită trăsăturilor lor obiective, dar și semnificației lor subiective. Ploaia care ropotește afară nu-i interesează pe elevii adînciți în rezolvarea unei probleme, dar devine element al unei situații pentru membrii unui cerc artistic care trebuie să salveze decorurile rămase afară. O sarcină pionierească devine parte a situației pentru pionierii cărora li se adresează. O îndrumare orientativă a profesorului se integrează în situația de învățare.

Condițiile situative au caracter selectiv și semnifiant. D. Todoran se referea pe bună dreptate la ierarhizarea elementelor situației „într-o configurație unitară și semnificativă" [6, p. 349]. Factorii externi impulsionează acțiunea subiectului și condiționează posibilitatea rezolvării („posibilitatea situațională" la care se referă T. Kotarbinski).

Educatorul acționează în mare măsură prin factori externi, fie că este vorba de comunicările sale verbale și atitudinile sale, de organizarea colectivului, de materialul și mijloacele de învățămînt.

## LATURA SUBIECTIVĂ A SITUAȚIEI EDUCAȚIONALE

Condițiile externe nu pot constitui ele singure o situație. Orice situație se referă la una sau mai multe persoane aflate „în situație". Însăși perceperea condițiilor situative presupune o selecție și o structurare în funcție de personalitatea subiectului (sau de sintalitatea colectivului aflat în situație). Alte persoane în aceleași condiții situative pot da naștere altei situații, altor reacții, altor efecte formative.

Factorii interni includ capacitățile și trăsăturile personale relativ stabilizate, rezultatele învățării anterioare, configurația personalității în momentul respectiv. În cazul situațiilor educaționale au o importanță deosebită: informațiile stocate și organizate (structura cognitivă), deprinderile perceptuale și motorii, precum și strategiile intelectuale (structura operațională) și sistemul de valori, profilul afectiv, trăsăturile de caracter și standardele de comportament (structura atitudinală). Copilul intră în situație cu tot ceea ce știe, simte și gîndește, cu tot ceea ce este.

Dar latura subiectivă nu reprezintă un potențial virtual; ea se manifestă activ, reactiv în situațiile educaționale prin numeroase procese posibile: orientarea atenției și interesului spre problemă, conștientizarea situației, trăirea ei afectivă, impulsul spre acțiune, manifestarea forțelor creative ale copilului și a întregii experiențe acumulate.

Factorii interni ai situației constau, așadar, în structura informațional-atitudinal-operatorie existentă și în formele ei de manifestare în condițiile situaționale date. Tocmai această manifestare duce la efectele formative scontate. Ea se produce la confluența condițiilor obiective cu trăsăturile cristalizate în conștiința copilului. Iată de ce cunoașterea nivelului real al copilului, sub toate aspectele, este o condiție esențială în proiectarea situațiilor educaționale.

## INTERACȚIUNEA CELOR DOUĂ SETURI DE FACTORI

Situația ne apare acum ca o relație. După cum observa J. Dewey, conceptul de „situație" este inseparabil de cel de „interacțiune" [2, p. 193]. În acest sens, structura situației poate fi descrisă prin relațiile poziționale ale elementelor ei [1, p. 251]. Acceptînd că subiectul este implicat în situație prin poziția lui, trebuie să distingem între

1. Precizăm că în aceeași lucrare termenul situație educațională este folosit și în sens mai restrîns de componentă a acțiunii educaționale privind mijloacele (p. 118), precum și în sens foarte larg de ansamblu al condițiilor în care se desfășoară educația într-o societate (p. 37—62).

poziția sa reală (de exemplu, faptul că statusul lui este scăzut în colectiv) și perceperea subiectivă a acestei poziții, cu consecințele ei comportamentale (el se crede iubit și admirat sau dimpotrivă). Interacțiunea poate avea multe aspecte contradictorii, multe forme de expresie.

Este important să conferim fiecărui factor al relației valoarea reală. Nu putem fi de acord cu unii psihanaliști care pun comportamentul pe seama unui determinism exclusiv intrapsihic. Nu ni se pare acceptabilă nici acea înțelegere sui-generis a cauzalității, conform căreia factorii interni s-ar reduce la simple condiții mediatoare, iar factorii externi ar avea rolul de cauze în orice împrejurări. Fără a nega rolul determinării exterioare, trebuie să constatăm că există situații, nu numai spontane dar și proiectabile, în care copilul însuși declanșează situația, impulsul inițial fiind lăuntric. Conștiința umană se exprimă nu în acceptarea obedientă a condițiilor situative, ci în stăpînirea lor. Subiectul (individual sau grupal) nu este închis în situație ca o pasăre în colivie, ci este implicat activ în rezolvarea, în depășirea ei. După cum remarcau cu multă justețe M. Ralea și T. Herseni, „comportamentul uman nu este determinat în chip mecanic de „structura situației" [7, p. 217].

Pentru ca situațiile să-și îndeplinească în timp funcția pedagogică, formativă este necesar ca interrelația factorilor externi-interni să ducă la comportamentul actual proiectat. Iată de ce discuția asupra structurii situației nu poate face abstracție de caracterul ei dinamic.

## CARACTERUL DINAMIC AL SITUAȚIEI EDUCAȚIONALE

Considerînd copilul drept element activ al situației, trebuie să anticipăm comportamentul său efectiv, prin care el va încerca să modifice situația și prin care se va modifica propriul său nivel. Copilul se dezvoltă în acest proces al depășirii situațiilor; tot astfel se dezvoltă și grupurile. S-ar putea spune că ceea ce educă nu este situația ca atare, ci activitatea pe care o desfășoară copilul (sau grupul) în cadrul ei, sub impulsul ei. Ne punem întrebarea, dacă nu cumva și această activitate ar trebui considerată o componentă a situației (element al structurii).

Nu ne putem opri aici asupra variatelor aspecte ale laturii active a situației, dar se înțelege că nu este vorba numai de activitate motorie, ci și de toate tipurile de demersuri intelectuale posibile, ca și de așa-numitele „activități afective" [3, p. 164]. Situația îi poate cere copilului o alegere între două soluții ale unei probleme, dar și o alegere între două atitudini. A proiecta situații educaționale, înseamnă practic a prilejui manifestarea unor conduite ale copilului, cu conținutul, motivația și potențialul lor formativ. În acest sens, în componența situației am putea include și performanțele activității, cel puțin în măsura în care copilul le sesizează și este influențat de ele. Nu aderăm la teza lui P. Meehl, după care elementele întăritoare au caracter transituațional.

## MODELELE STRUCTURII SITUAȚIEI

Supozițiile privind structura situației educaționale propuse mai sus ne permit să apreciem unele modele deja elaborate. Există un model simplist de tip behaviorist watsonian care echivalează situația cu stimulul: $C = fS$ (conduita este funcție de situație). Ulterior a fost introdusă și personalitatea în ecuație: $C = f(SP)$. Renzo Titone a dat o dezvoltare originală acestei formule, făcînd din situație numitorul comun al proceselor, care au loc la nivelul personalității. După părerea noastră, aceste „modele" relaționează, dar nu integrează personalitatea în situație, ceea ce înseamnă totuși a concepe situația ca ceva exterior persoanei, ținînd de „environment" sau de mediul educativ.

„Modelul general al situației educative", prezentat în mai multe din lucrările lui G. Mialaret, pune accentul pe mesajele produse de factorii de înrîurire, inclusiv cele ale grupului școlar, dar nu și pe copil ca subiect activ al situației.

Modelul lui L. D'Hainaut [3, p. 153] parcurge drumul de la o situație inițială creată de educator la o situație finală în care s-au produs efectele scontate, activitățile cognitive și/sau afective (de ce nu și motorii?), fiind intercalate între aceste situații. Ni se pare că reflectă cel mai bine desfășurarea lăuntrică a situației în care este pus copilul, dar nu și impactul continuu cu factorii externi, cu influența educativă.

Un model satisfăcător al structurii situației educaționale nu a fost încă realizat. Credem că el ar trebui să includă atît situația copilului, cît și cea a educatorului care creează situații. El ar trebui să sugereze proiectarea gradată, secvențială a situațiilor în raport cu obiectivele imediate și de durată ale educației. În acest articol am încercat să desprindem cîteva din elementele proprii unui astfel de model.

## BIBLIOGRAFIE


1. Lewin K., *Behavior and Development as a Function of the Total Situation*, in „Field Theor in Social Science", New York, Harper & Row 1964.
2. Dewey J., *Trei scrieri despre educație*, București, E.D.P., 1977.
3. D'Hainaut L., *Programe de învățămînt și educație permanentă*, București, E.D.P., 1981.
4. Apostol P., *Educația și pedagogia în perspectivă operațională*, București, E.D.P., 1969
5. Vlăsceanu L., *Proiectarea și organizarea funcționării echilibrat-dinamice a învățămîntului integrat*, în vol. „Învățămînt, producție, cercetare", București, E.D.P., 1981.
6. Todoran D., *Psihologia educației*, Sibiu. Cartea Românească, 1942.
7. Ralea M., Herseni T., *Introducere în psihologia socială*, București, Editura științifică 1964.

# Sarcinile şcolii privind educaţia nutriţională

Conf. dr. RODICA SEGAL
Universitatea din Galaţi

**ALIMENTAŢIA STĂ LA BAZA VIEŢII şi constituie un factor cu acţiune permanentă care determină desfăşurarea proceselor metabolice, hrana fiind izvorul şi regulatorul proceselor de schimb. În zilele noastre, alimentaţia, modul de hrănire au încetat a fi preocupări pur personale, devenind probleme care interesează întreaga societate, pentru că ele influenţează sănătatea naţiunii, vigoarea forţei de muncă.**

Specialiştii în nutriţie din întreaga lume sînt îngrijoraţi de fenomenele care apar ca urmare a unei alimentaţii incorecte, neraţionale care conduc la o creştere a morbidităţii colectivităţilor. *În ţările cu economie dezvoltată, cu asistenţă sanitară bine pusă la punct, statisticile dovedesc că starea de sănătate în loc să se îmbunătăţească, din contră, înregistrează o deteriorare continuă.* Există o *creştere rapidă* a aşa-numitelor boli „ale civilizaţiei": obezitatea, diabetul, bolile cardiovasculare care *dau un procent ridicat de mortalitate.* Această situaţie este determinată de complexitatea factorilor care determină deprinderile alimentare, deprinderi ce se fixează solid în comportamentul individual, neadaptîndu-se la condiţiile concrete ale realităţii.

Evoluţia actuală a tehnicii a determinat, prin mecanizare şi automatizare, prin uşurarea muncii fizice în general, o reducere a necesarului de energie, dar creşterea veniturilor a permis alocarea unor sume mai mari pentru alimente ceea ce a favorizat depăşirea consumului faţă de necesarul optim.

**Toate ţările industrializate** sînt preocupate de *influenţa nefastă a alimentaţiei incorecte asupra sănătăţii populaţiei* şi de găsire a unor soluţii de schimbare a deprinderilor greşite din alimentaţie. Astfel, după studii îndelungate *Comisia pentru probleme de nutriţie din cadrul Senatului american a elaborat noi recomandări de norme de consum alimentar* la baza cărora stă principiul că una din sarcinile importante, în condiţiile vieţii moderne, o constituie *lupta cu excesul de alimente care determină o serie de dereglări metabolice* şi *dezvoltarea unor maladii.* Aceste recomandări *prevăd:*

— evitarea excesului ponderal şi a unui surplus de calorii care îl pot genera;

— creşterea consumului de glucide complexe (din cereale) şi glucide din fructe şi legume;

— diminuarea consumului de zahăr rafinat;

— diminuarea consumului total de grăsimi;

— reducerea consumului de grăsimi saturate (de origine animală) şi compensarea prin grăsimi polinesaturate (de origine vegetală);

— limitarea consumului de unt şi ouă;

— limitarea consumului de sare.

*O evaluare globală efectuată la sfîrşitul anului 1977 estimează la 49 miliarde dolari anual economiile potenţiale pe care le-ar realiza populaţia americană pentru îngrijirea sănătăţii ca urmare a introducerii unui regim alimentar corespunzător fără a mai calcula reducerea suferinţelor generate de alimentaţia neştiinţifică.*

**Ţara noastră** se înscrie printre primele ţări ce au elaborat o politică nutriţională sintetizată în Legea 42 din 1975 care în articolul 1 consemnează: „În Republica Socialistă România dezvoltarea producţiei de bunuri alimentare, diversificarea sortimentelor, ridicarea valorii nutritive a acestora în vederea satisfacerii cerinţelor de alimentaţie a populaţiei constituie o problemă de stat".

Proiectul de „Program de alimentaţie ştiinţifică a populaţiei" elaborat conform hotărîrii Comitetului Politic Executiv al C.C. al P.C.R. asigură dezvoltarea acestor preocupări ce urmăresc *asigurarea satisfacerii nevoilor în condiţiile realizării unei stări de sănătate optimă.*

În ţara noastră, creşterea nivelului de trai şi a veniturilor populaţiei, concomitent cu dezvoltarea structurilor industriale şi a agriculturii favorizează creşterea consumului de produse alimentare şi implicit o depăşire a necesarului caloric. Consumul excesiv de alimente determină o risipă a produsului social şi o creştere a morbidităţii, cu implicaţii negative atît asupra individului cît şi asupra societăţii. Creşterea veniturilor a determinat *orientarea spre consumarea produselor intens prelucrate, rafinate* şi *concentrate, care deşi sînt mai scumpe, paradoxal, au o valoare nutritivă mai mică* şi în comparaţie cu produsele mai puţin prelucrate şi în consecinţă *sînt mai puţin hrănitoare.* Astfel, *există o preferinţă a majorităţii populaţiei pentru pîinea albă,* care este mai plăcută la aspect faţă de pîinea integrală, dar net inferioară din punct de vedere nutritiv; conţinutul de vitamine al pîinii scade odată cu creşterea gradului de rafinare. Ca urmare, pîinea care asigură necesarul de vitamine B al organismului a devenit din ce în ce *mai albă, dar cu aport nutritiv mai scăzut.*

Solicitarea pentru produse alimentare rafinate a dus la *eliminarea celulozei din raţia alimentară* şi ca urmare se înregistrează *o creştere a riscului pentru bolile cardiovasculare, obezitate* şi *chiar cancerul colonului.*

Avem o preferinţă pentru produsele *dulci*, fapt evidenţiat prin creşterea continuă a consumului de zahăr, pe cap de locuitor. Nu de mult, nutriţionistul englez Yudkin a publicat un *aspru rechizitoriu la adresa zahărului* „Alb, pur... ucigător" incriminîndu-l de a fi *responsabil de creşterea procentului de boli cardiovasculare. Multe cercetări de nutriţie confirmă această acuzaţie.*

Una din caracteristicile alimentaţiei actuale este tendinţa de a se utiliza o proporţie din ce în ce mai mare de *preparate din carne şi brînzeturi maturate*, produse care reprezintă baza micului dejun, şi în multe cazuri, a cinei. Aceste alimente au însă un conţinut ridicat de sare, or, studiile de specialitate demonstrează că *morbiditatea unor populaţii este cu atît mai mare, cu cît adaosul de sare în dietă este mai mare.*

Aşadar, *un consum neraţional de produse alimentare — ce aduc o cantitate suplimentară de energie peste necesarul fiziologic* — alegerea alimentelor, în primul rînd, după calităţile senzoriale şi mai puţin după cele nutriţionale ca şi preferinţa pentru produsele intens prelucrate-*reprezintă elemente principale ale tendinţei alimentaţiei actuale* şi sînt rezultatul unor deprinderi alimentare greşite, ale unui comportament alimentar defectuos, al unei educaţii nutriţionale deficitare sau, mai bine-zis, a lipsei acestei educaţii.

Datorită acestui fapt proiectul de „Program de alimentaţie ştiinţifică" pune un accent deosebit pe educaţia nutriţională şi, în acest sens, şcolii îi revin sarcini deosebite.

Trebuie să recunoaştem că, dacă, pînă în prezent, şcoala a avut o preocupare meritorie pentru educaţia estetică, etică, tehnică, educaţia nutriţională de care depinde în mare măsură starea de sănătate a individului, a naţiunii, potenţialul de muncă al ţării, este accidentală. Această situaţie a putut fi pusă în evidenţă şi printr-o anchetă de nutriţie efectuată de disciplina „Bazele alimentaţiei" din cadrul Universităţii din Galaţi, în rîndul studenţilor. Rezultatele anchetei sînt concludente pentru că se referă la un segment de populaţie cu o cultură generală formată, provenit din diferite zone ale ţării. Ancheta a scos în evidenţă existenţa unor deprinderi alimentare greşite pentru un număr mare din subiecţi luaţi în studiu: preferinţa pentru alimente prăjite, picante, excesiv de dulci şi sărate, neagrearea preparatelor din legume, a produselor lactate proaspete şi a pîinii negre. Aşadar, chiar în rîndul populaţiei cu o cultură formată există o lipsă de educaţie nutriţională. Efectul pozitiv al informării rezultă din faptul că studenţii Facultăţii de tehnologia şi chimia produselor alimentare au demonstrat preferinţe mai raţionale în comparaţie cu studenţii de la profilul mecanic. Există deci o carenţă în complexul educaţional referitor la o problemă care nu poate fi considerată minoră: nutriţia. Această deficienţă se referă atît la nivelul celor care sînt responsabili de dirijarea alimentaţiei, de producerea şi desfacerea bunurilor alimentare, cît mai ales în rîndul consumatorilor.

Pentru a avea rezultate optime în domeniul alimentaţiei populaţiei este necesar să se asigure la ambele niveluri cunoştinţe de alimentaţie corectă pentru a perfecţiona continuu oferta de astfel de produse pe piaţă şi totodată în scopul formării, la întreaga populaţie a ţării, a unor deprinderi corecte în concordanţă cu viaţa actuală.

O astfel de acţiune va conduce la efecte pozitive atît sub aspect social cît şi economic. Social, deoarece necunoaşterea principiilor unei alimentaţii echivalente este responsabilă de un număr mare din maladiile actuale; economic, deoarece în afara faptului că prin consumul neraţional de produse alimentare afectează sănătatea şi implicit vigoarea forţei de muncă are ca efect imediat consumul excedentar, la o grupă destul de mare de consumatori, a unor alimente care sînt astfel scoase din circuitul economic şi folosite nu pentru a întreţine viaţa, ci pentru a o deregla.

Dorim să subliniem faptul că *accentul pe educaţia nutriţională s-a pus în numeroase ţări* (S.U.A., Franţa, R.F.G., R.D.G.) în care au fost semnalate, încă cu mulţi ani în urmă, deprinderi alimentare greşite, în neconcordanţă cu necesarul fiziologic. *Un astfel de program complex de educaţie nutriţională elaborat în S.U.A. menţionează:*

— educaţia nutriţională constituie o cerinţă fundamentală în toate şcolile, elementare şi superioare. Toţi învăţătorii sînt instruiţi în probleme de nutriţie, iar în colegii, institute şi universităţi există cursuri speciale de nutriţie;

— atît în învăţămîntul universitar cît şi în cel postuniversitar se organizează cursuri permanente de nutriţie;

— este organizată o permanentă informare asupra nutriţiei prin toate mijloacele adresate marelui public.

Se constată rolul important pe care-l ocupă şcoala în sistemul de educaţie, ca loc în care se pot forma deprinderi corecte de alimentaţie, ce pot rămîne pentru toată viaţa în obişnuinţele individului.

*Rezultatele acestor acţiuni* au fost comunicate în S.U.A. în anul 1977 şi ele *evidenţiază o esenţială modificare a criteriilor de selecţionare a alimentelor. Procentul persoanelor care aleg produsul alimentar în funcţie de valoarea sa nutritivă a crescut de la 2% cît era în 1965, la 28% în 1976.* Efectul acestei reorientări se reflectă în faptul că *mortalitatea prin hemoragii cerebrale la 10 000 locuitori s-a redus de la 124 cît era în 1963, la 54 în 1976, iar infarctul de miocard a scăzut şi el cu 2,5% pe an.*

Creşterea responsabilităţii şcolii în educaţia nutriţională implică un efort complex, competent şi consecvent la toate nivelurile de pregătire şcolară, după o strategie bine coordonată.

*Educaţia nutriţională trebuie să înceapă încă de la vîrsta preşcolară, în creşe, cămine şi grădiniţe.*

În această etapă un rol important îl pot avea jocurile care să creeze un efect stimulator prin formarea unor aptitudini pozitive faţă de alimentele hrănitoare, cu valoare nutritivă ridicată. Tot în acest cadru se pot forma deprinderi şi obişnuinţe deosebit de utile pentru asigurarea stării de sănătate viitoare, ca: formarea obişnuinţei de a consuma zilnic fructe şi legume; de a prefera pîinea mai închisă la culoare, în loc de pîine albă; de a avea reţineri faţă de excesul de produse dulci şi, la unii copii, chiar faţă de excesul alimentar.

În şcoala primară, în cadrul disciplinei ce cuprinde cunoştinţe despre natură, *învăţătorul trebuie să dezvolte cunoştinţele elementare privind alimentaţia ştiinţifică:* noţiuni despre digestia alimentelor, importanţa raţiei alimentare, componentele raţiei alimentare, valoarea nutritivă a diferitelor alimente.

*În* învăţămîntul gimnazial, *disciplinele biologice şi chimia trebuie să introducă în programele analitice cunoştinţe referitoare la compoziţia chimică a alimentelor, rolul acestora pentru organism*, efectele pozitive şi negative ale unor compuşi alimentari, necesarul de energie şi de substanţe nutritive pentru vîrsta respectivă.

Învăţămîntul liceal *poate dezvolta cunoştinţele de nutriţie în cadrul disciplinelor de acelaşi tip.* Remarcăm faptul că la ora actuală cunoştinţele de chimie contribuie în prea mică măsură la cunoaşterea compoziţiei chimice a alimentelor. Astfel, se descriu numeroase procedee de obţinere a diferitelor elemente, dar nu se menţionează nimic despre importanţa macro şi microelementelor pentru organism, în condiţiile în care acestor substanţe nutritive li se acordă o importanţă deosebită în alimentaţie. Mult prea sumar sînt tratate şi noţiunile despre vitamine, iar despre valoarea nutritivă a proteinelor, lipidelor şi glucidelor datele sînt superficiale.

O atenţie deosebită trebuie acordată dezvoltării cunoştinţelor de alimentaţie ştiinţifică în liceele de industrie alimentară şi de alimentaţie publică, unde, în mod normal, ar trebui să fie predată disciplina „Bazele alimentaţiei". Nu se poate concepe pregătirea unor specialişti în probleme de alimentaţie fără cunoştinţe fundamentale în acest domeniu. Noţiunile care se predau la diferite discipline sînt insuficiente şi dispersate, astfel că nu se creează o structură ştiinţifică privind alimentaţia raţională.

Deosebit de importante sînt şi cunoştinţele transmise în aceste condiţii de dispersabilitate, prin manualele de liceu. Astfel, nu se face o diferenţiere netă într-o problemă fundamentală a calităţii unui aliment: valoarea energetică şi valoarea nutritivă. Astfel, uneori cînd se fac referiri la valoarea nutritivă a unor alimente se face exprimarea în kcal., unitate care exprimă de fapt aportul energetic al alimentului, component parţial şi nu cel mai important al valorii nutritive. Aceasta determină o confuzie şi o orientare defectuoasă pentru dirijarea alimentaţiei, care se repercutează la nivelul majorităţii populaţiei cu efecte sociale şi economice nebănuite. Sînt considerate, astfel, hrănitoare, alimentele cu valoare energetică ridicată, adică zahărul, grăsimile, produse care de fapt au o foarte scăzută valoare nutritivă şi sînt dezechilibrante pentru organism.

În învăţămîntul primar, gimnazial şi liceal *un rol important în educaţia nutriţională îl reprezintă programul de muncă al dirigintelui* care trebuie să prevadă elementele esenţiale ale alimentaţiei ştiinţifice. Nu este inoportun de studiat şi introducerea unui curs special de nutriţie în şcoli, aşa cum se practică în multe colegii din străinătate, curs ce s-ar solda cu formarea unui comportament alimentar corect.

În învăţămîntul superior în care alimentaţia are implicaţii directe, cunoştinţele de nutriţie sînt insuficiente sau, în unele cazuri, lipsesc total. Nu poate fi conceput un învăţămînt superior fundamentat ştiinţific, de industrie alimentară, de comerţ alimentar, de medicină, fără existenţa unor cursuri bine conturate în cadrul planurilor de învăţămînt, referitoare la cunoştinţele de nutriţie.

În vederea aplicării sarcinilor prevăzute în proiectul de Program de alimentaţie ştiinţifică o *importanţă aparte o are educarea educatorilor la toate nivelurile.* În această direcţie, este necesar ca în programele de perfecţionare a cadrelor didactice să fie incluse teme privind educaţia nutriţională, iar într-o primă etapă, obligativitatea ca toţi educatorii, învăţătorii şi profesorii să urmeze cursuri intensive de scurtă durată privind problemele alimentaţiei ştiinţifice. În acest sens, Universitatea din Galaţi care cuprinde atît Facultatea de învăţămînt pedagogic cît şi Facultatea de tehnologia şi chimia produselor alimentare poate să-şi aducă o contribuţie importantă.

# Şcoala argeşană—la ora bilanţului

GHEORGHE RADU
Inspector principal în M.E.I.
FLORICA POPESCU

**ORGANIZATE pe temeiurile mobilizatoare ale Congresului al XII-lea al partidului — de ridicare a ţării pe noi culmi de cultură şi civilizaţie, înscrise pe frontul preocupărilor esenţiale în etapa actuală — de realizare a unei noi calităţi a muncii şi a vieţii, puternic marcate de sarcinile şi obiectivele precise trasate în magistrala Expunere a tovarăşului Nicolae Ceauşescu la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din iunie a.c. şi de lucrările celui de-al II-lea Congres al educaţiei politice şi culturii socialiste, consfătuirile cadrelor didactice din învăţământul preşcolar, primar, gimnazial şi liceal, desfăşurate în plen şi pe specialităţi, s-au constituit în adevărate** tribune de analize şi dezbateri, privind îmbunătăţirea conţinutului metodologiei predării, a programelor şi manualelor şcolare, de generalizare a experienţei pozitive, de prospectare a principalelor direcţii spre care trebuie orientată activitatea conjugată a tuturor factorilor educaţionali în vederea realizării dezideratului major — o nouă calitate amplului proces de „formare a conştiinţelor". **Să conferim noi valenţe educative procesului de educare patriotică, revoluţionară, a tineretului, educării în spiritul unei concepţii ştiinţifice despre lume şi viaţă, formării deprinderilor pentru muncă, pentru o viaţă demnă, cinstită, în spiritul eticii şi echităţii socialiste, să le formăm convingeri comuniste, încredere în măreţele idealuri ale socialismului.**

„Tineretul — spunea tovarăşul Nicolae Ceauşescu în Expunerea la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie a.c. — trebuie să înveţe şi să-şi însuşească tot ce s-a creat mai de preţ în toate domeniile ştiinţei şi culturii. Să pregătim tineretul pentru viaţă şi muncă, pentru continuarea operei de construcţie socialistă şi comunistă şi ridicarea patriei noastre socialiste pe noi culmi de cultură şi civilizaţie", şcolii revenindu-i, în acest sens, îndatoriri importante.

Purtătorii „torţei" — marele detaşament de cadre didactice argeşene — înţelegîndu-şi pe deplin menirea, lucrînd cu pasiune, dăruire, trudă şi migală, au adăugat zi de zi „fibre" trainice, durabile, la „ţesătura" amplului edificiu arhitectural pe care îl zidim — socialismul.

Cîteva cifre, fapte, sînt grăitoare:

Astăzi, reţeaua şcolară cuprinde 531 de unităţi preşcolare, 267 de şcoli cu cls. I—IV, 246 de şcoli cu cls. V—VIII (X), 33 de licee, din care 23 cu profil industrial, 10 case de copii şi şcoli speciale, 7 case ale pionierilor.

O atenţie deosebită s-a acordat creşterii reţelei şcolare din mediul sătesc; în anul şcolar 1982/1983 funcţionează 137 de clase a IX-a, în 85 de comune, cele mai multe cu profil agro-industrial — expresie a cerinţei ca şcoala să răspundă nemijlocit problemelor specifice ale localităţilor în care funcţionează, sporindu-le contribuţia la crearea cadrelor necesare şi specialiştilor pentru înfăptuirea revoluţiei agrare.

Semnificativ este faptul că 3 726 de elevi din clasa a IX-a vor urma profilul industrial-agricol în 14 clase din liceu şi 90 de clase din şcoli de 10 ani, desfăşurîndu-şi practica agricolă pe loturile şcolilor şi în alte unităţi agricole.

**Stabilităţii reţelei şcolare i se va acorda o atenţie deosebită în viitor** — avînd în vedere faptul că în anul şcolar 1981—1982 a absolvit clasa a VIII-a cea mai mare generaţie de elevi din istoria ţării — aceasta fiind adaptată să cuprindă 15 600 de elevi din judeţ, în unităţi de învăţămînt profilate în concordanţă cu cerinţele de forţă de muncă ale judeţului.

Toate acestea dau **o nouă dimensiune învăţămîntului argeşan,** rezultat al aplicării consecvente de către conducerile şcolilor, cadrele didactice, a hotărîrilor de partid, a Legii educaţiei şi învăţămîntului, a programelor de acţiune stabilite de Comitetul judeţean Argeş al P.C.R.

***Mutaţii sensibile s-au înregistrat*** — aşa cum au reieşit din lucrările consfătuirilor — **pe linia modernizării conţinutului procesului de învăţămînt, a metodologiei şi strategiilor didactice, paralel cu un amplu program de perfecţionare a cadrelor didactice pe plan profesional, politico-ideologic, psihopedagogic şi metodic.** A sporit considerabil numărul de cadre didactice cu gradele II şi I, cu rezultate bune şi foarte bune la cursurile de perfecţionare.

Cu sprijinul permanent al comitetului judeţean de partid, al organelor şi organizaţiilor de partid s-au obţinut rezultate substanţiale în dezvoltarea bazei materiale a şcolilor, a dotării acestora cu mobilierul şi aparatura necesare cabinetelor, laboratoarelor, atelierelor şcolare, în vederea realizării unui învăţămînt de calitate. O atenţie deosebită

s-a acordat reorganizării și îmbunătățirii cabinetelor de științe sociale, conform indicațiilor M.E I. de la Caransebeș, din noiembrie 1981, precum și la întîlnirea cu inspectorii școlari generali de la Timișoara, din ianuarie, 1982.

Pot fi menționate în acest sens cabinetele de științe sociale ale școlilor generale din Aref, Bîrla, Liceul industrial nr. 1, Cîmpulung, Liceul nr. 1 Pitești, Liceul industrial din Colibași ș.a. Numai în ultimii cinci ani valoarea mobilierului și mijloacelor de învățămînt a atins cifra de 48 de milioane de lei, la care s-au adăugat lucrările de autodotare întreprinse în școli și licee.

**Optimizarea pregătirii tehnice și pentru producție a elevilor, prin extinderea activităților practice în laboratoare, ateliere, secțiile productive din întreprinderi, printr-o conlucrare mai eficientă între licee și conducerile acestora, a constituit o altă coordonată majoră a preocupărilor inspectoratului școlar.**

Valoarea lucrărilor contractate în planurile de producție ale liceelor este de 19 milioane lei, din care pe semestrul I s-au realizat 12 670 000 lei. Rezutate deosebite în acest sens au obținut liceele industriale nr. 1 Cîmpulung și Electroargeș — Curtea de Argeș — pe linia sporirii considerabile a productivității muncii, Liceul de matematică-fizică nr. 1 și Liceul industrial nr. 4 din Pitești — în direcția cercetării științifice, liceele industriale nr. 1 Pitești și Colibași — în privința colaborării cu I.A.P. și a activităților din cadrul atelierului uzinal; și Liceul agroindustrial Curtea de Argeș — privind organizarea practicii productive în domeniul agricol.

O preocupare susținută a inspectoratului școlar și a centralelor industriale a fost repartizarea tuturor absolvenților școlilor profesionale, a absolvenților clasei a XII-a.

De remarcat este faptul că **marea majoritate a acestora au o bună comportare la locul de muncă.**

Discuțiile, schimburile de opinii au relevat o **îmbunătățire substanțială a rezultatelor la învățătură,** consecință a faptului că profesorii au acordat o mai mare atenție pregătirii lecțiilor, metodologiei utilizate, întăririi caracterului practic-aplicativ al activităților.

O atenție deosebită s-a acordat însușirii, la un nivel superior, a limbii și literaturii române, indiferent de profilul pregătirii viitoare a elevilor, avîndu-se în vedere contribuția deosebită pe care o are acest obiect de învățămînt la educarea moral-civică și patriotică a elevilor. Olimpiadele, lucrările cu subiect unic și lucrările de verificare a cunoștințelor au demonstrat un proces de creștere a nivelului general de însușire a cunoștințelor, de stăpînire a normelor exprimării corecte, de îmbogățire a vocabularului, de însușire a deprinderilor de citire corectă, de a lucra cu textul literar, de a efectua analize și sinteze. **Interesul pentru lectură și comentariul pe text au ocupat un loc important în activitatea didactică.**

Așa cum se sublinia la cel de-al doilea Congres al educației politice și culturii socialiste, mai buna însușire în școală a literaturii și istoriei naționale reprezintă un mijloc educativ și formativ de cea mai mare însemnătate.

Ca rezultat al acestor eforturi a fost și faptul că participarea elevilor la concursul de limbă și literatură română „Mihai Eminescu", în acest an, a fost mai mare. Din totalul lucrărilor 37% au fost notate cu 8, 9 și 10, mulți dintre elevi fiind selecționați pentru faza republicană.

Știut fiind locul și rolul pe care îl ocupă științele sociale în ansamblul procesului de învățămînt, aportul acestora la atingerea obiectivului educațional major al societății socialiste — formarea unei personalități plenar dezvoltate, pe lîngă diversificarea gamei de metode, procedee folosite la lecții, într-o manieră interdisciplinară, a unui material didactic bogat, exerciții aplicative la orele de economie politică — lecții în întreprinderi — deosebit de eficiente în acumularea unor cunoștințe economice solide, a formării unor deprinderi de calcul economic pentru analiza și înțelegerea complexelor probleme economice cu care se confruntă economia românească, în contextul complicat și contradictoriu al economiei mondiale, s-a acordat o mai mare atenție folosirii mijloacelor audiovizuale la lecții, încorporarea cu mijloace adecvate, în cadrul lecțiilor de istorie, a documentelor de istorie locală; s-au realizat lecții la muzee, monumente istorice, cu mari valențe pe plan atitudinal și emoțional.

**O preocupare constantă a cadrelor didactice a constituit-o încorporarea în lecții a documentelor de partid, a tezelor de inestimabilă valoare teoretică și practică din operele secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu.**

A devenit o tradiție organizarea de sesiuni de referate, comunicări, de către elevi, studenți, împreună cu cadrele didactice, cu sprijinul nemijlocit al inspectoratului școlar, casei personalului didactic, societății de filologie-istorie, a tuturor factorilor locali, pe diverse teme educative, îndeosebi cu caracter ateist-științific — rezultat al investigațiilor, cercetărilor întreprinse. O formă deosebit de eficientă în educarea spiritului patriotic la elevi a fost antrenarea acestora, în vacanțele de vară, pe șantiere de cercetări arheologice. Toate aceste acțiuni au constituit tot atîte prilejuri de cultivare la elevi a respectului și prețuirii față de valorile materiale și spirituale realizate de înaintași, năzuința de a urca pe noi culmi „flacăra" culturii și civilizației. „Nu se

poate vorbi — arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie a.c. — de educație patriotică, socialistă, fără cunoașterea și cinstirea trecutului, a muncii și luptelor înaintașilor noștri. Avem un trecut glorios, care reprezintă cea mai prețioasă moștenire a poporului nostru. Avem datoria să ridicăm pe o treaptă nouă și să îmbogățim cu noi cuceriri materiale și spirituale această moștenire, să ridicăm pe noi culmi de civilizație poporul, națiunea socialistă". În acest sens, istoriei, ca disciplină de învățămînt, îi revine un rol deosebit de important, în formarea și educarea tineretului în spiritul acestor idealuri.

**Atenție sporită s-a acordat perfecționării procesului de predare-învățare și la disciplinele fundamentale:** matematică, fizică, chimie, biologie, punîndu-se un mai mare accent pe realizarea unor lecții cu caracter practic-aplicativ în laboratoare, folosirea unui material didactic cît mai variat (în cazul științelor naturale, geografiei), o preocupare susținută a fost pentru „recoltarea" de către elevi și profesori a materialului didactic „viu", îmbogățind an de an zestrea cabinetelor și laboratoarelor.

Principiul de bază al învățămîntului românesc — legarea lui de cercetare, de producție — s-a realizat cu bune rezultate în cadrul tuturor disciplinelor, îndeosebi în cadrul activităților practice, în atelierele-școală, în întreprinderi, la C.A.P., pe lotul și ferma școlară. Concursul pe meserii la disciplina a condus anul acesta la rezultate meritorii: 3 premii I la etapa națională (elevi de la Liceul „Vlaicu-Vodă", Liceul agroindustrial — Curtea de Argeș, Liceul de filologie-istorie-Cîmpulung), 3 premii II (elevii de la Liceul „Zinca Golescu", Pitești, și Liceul pedagogic din Cîmpulung), 2 premii III, 21 de mențiuni și 7 premii speciale.

În clasamentul pe județe, Argeșul a obținut locuri fruntașe: locul I la biologie și filozofie, locul II la economie politică și un loc fruntaș la limbi moderne.

De remarcat că la olimpiadele din acest an, s-au obținut rezultate bune și foarte bune și de către elevii de la liceele industriale și agricole.

**Perfecționarea activității de îndrumare și control a constituit o altă direcție de acțiune a inspectoratului școlar, înscrisă pe coordonatele majore ale creșterii calitative a procesului de învățămînt.**

Aceasta a devenit **o constantă** a întregii noastre activități — sublinia tov. prof. Elena Mateescu, inspector general școlar al județului Argeș. Am înțeles că imprimarea unei noi calități întregului proces de învățămînt la nivelul județului implică o îmbunătățire substanțială a stilului de muncă al colectivului nostru; un mai pronunțat spirit de cooperare, comportament inovator, receptivitate față de noile achiziții ale tehnologiei didactice moderne, dorința de autodepășire.

Actul de îndrumare și control — a adăugat interlocutoarea noastră — l-am conceput ca un principal mijloc de perfecționare a procesului instructiv-educativ.

Pentru aceasta, **acordăm o mare atenție creșterii continue a nivelului de pregătire și competență a colectivului de inspectori,** pe toate planurile. Am în vedere cînd afirm aceasta, preocuparea susținută a fiecăruia dintre noi de a pune în cadrul activității ce o desfășurăm și mai mult în evidență corelarea dintre pregătirea profesională, de specialitate și cultură generală — indispensabilă stimulării creativității în gîndire și acțiune. **O regîndire a conceptelor** respective, a interacțiunii acestora în activitatea conducerilor de școli, a colectivelor de catedră, a tuturor cadrelor didactice, se impune cu necesitate, mai ales astăzi cînd școlii îi revin sarcini deosebit de importante, la scară socială.

Desigur că aceasta cere din partea noastră, a tuturor, o mai mare luciditate, spirit de discernămînt, de a vedea limpede, clar, fără idealizări realitatea, de a o aborda în contextul marilor fenomene, procese social-economice cu care se confruntă omenirea.

Aceasta sporește, fără îndoială, și calitatea procesului decizional. Să știm să desprindem noul, esențialul, să găsim soluții noi, operative, eficiente, purtătoare de „uman".

Ne gîndim — a continuat tovarășa inspectoare generală — la elaborarea unui model de acțiune, în acest sens, care să înglobeze mijloace de acțiune și cunoaștere, superioare celor existente.

Trebuie să spun că mai avem însă mult de luptat cu inerția, comoditatea, rutina care se mai manifestă la unele colective de conducere, cadre didactice. Știu că este greu, dar dispunem de un colectiv puternic: buni specialiști, buni metodiști, și mai presus de toate oameni; subliniez această calitate știut fiind că actul de conducere înseamnă muncă cu oamenii, care este și știință, dar și artă.

În continuare ne vom opri și noi pe scurt, la cîteva din neajunsurile, neîmplinirile, semnalate în cadrul discuțiilor în plen și pe secțiunile consfătuirii, de către participanți, care pot constitui și direcții de activitate pe viitor:

— se impune **acordarea unei mai mari atenții actului de perfecționare a cadrelor didactice pe plan științific, politico-ideologic, psihopedagogic și metodic la nivel de școală și județ, o regîndire a conținutului și modalităților de desfășurare a tuturor activităților pe care le implică;** pe această linie un spor substanțial trebuie să-l înregistreze profesorii-ingineri și maiștrii-instructori, care sub aspectul pregătirii culturii generale și psiho-

*(Continuare în pag. 22)*

# Modalităţi de integrare a elevilor în viaţa satului

Prof. ION TITUS PERŞOIU
Ing. MIHAI DRAGOMIRESCU
Liceul agroindustrial Ciorogîrla,
jud. Giurgiu

**PROFUNDELE TRANSFORMĂRI REVOLUŢIONARE în structura socială a ţării impun cu obiectivitate ca cei ce-şi desfăşoară activitatea în sectoarele agricole să fie cadre bine pregătite profesional, care să fie capabili să realizeze obiectivele noii revoluţii agrare din ţara noastră. În vederea realizării acestei sarcini deosebite, de importanţă majoră este pregătirea tineretului pentru muncă. Astfel se asigură, pe de o parte, forţa de muncă cu o calificare tot mai înaltă, specialişti cu competenţă profesională, iar, pe de altă parte, contribuie la formarea conştiinţei socialiste şi la ridicarea continuă a nivelului ei. Sarcina legării tot mai strînse a învăţămîntului cu practica, cu viaţa, integrarea cu cercetarea şi cu producţia se constituie ca principiu al orientării şi ca direcţie a dezvoltării învăţămîntului din ţara noastră.**

În condiţiile Liceului agroindustrial Ciorogîrla, judeţul Giurgiu, pregătirea cadrelor necesare agriculturii, care să-şi dovedească în activitatea curentă capacitatea şi dăruirea pentru realizarea obiectivelor de eficienţă, calitate şi producţie (în această ramură economică), reprezintă o sarcină de bază, măsură a muncii personalului didactic, scop şi călăuză în tot ceea ce se întreprinde pentru educaţia elevilor.

Organizarea procesului instructiv-educativ se realizează astfel încît duce la formarea şi pregătirea elevilor în specificul meseriei lor, atît din punct de vedere teoretic, cu deschidere spre ştiinţa agrotehnică modernă, cît şi practic, formîndu-le deprinderile şi priceperile necesare mînuirii uneltelor şi maşinilor, învaţă să le regleze şi adapteze procesului muncii, să le întreţină şi să le repare. Totodată, elevilor li se dezvoltă capacitatea de organizare şi de desfăşurare a lucrului în condiţii de eficienţă şi rentabilitate, printr-o alegere judicioasă a mijloacelor şi procedeelor de realizare a caracterului practic-aplicativ asociat valenţelor informative ale activităţii didactice.

Evident că accentul pregătirii politehnice — ca sistem de cunoştinţe ce conferă o orientare generală în legătură cu producţia — a fost asigurat prin activitatea practică desfăşurată de elevi atît în cadrul acţiunilor iniţiate de şcoală în sprijinul efectuării unor lucrări agricole urgente, cît şi prin modul cum s-a conceput formarea cunoştinţelor şi deprinderilor profesionale. S-a căutat ca practica în producţie a elevilor, care se desfăşoară în unităţile S.M.A. şi I.A.S. existente în comună, să-i familiarizeze pe elevi cu specificul activităţii acestor unităţi economice, să le creeze o imagine sintetică asupra caracterului activităţii în sectoarele agricole şi care să le reliefeze atît condiţiile de muncă oferite de baza tehnico-materială asigurată unei agriculturi de productivitate ridicată, cît şi satisfacţiile pe care le oferă activitatea în agricultură. În cadrul S.M.A. elevii lucrează în ateliere, participînd la lucrările de întreţinere şi reparaţii ale tractoarelor şi maşinilor agricole pe baza unui plan de producţie, conducerea acestei unităţi asigurîndu-le condiţii pentru a efectua lucrări cît mai diverse şi beneficiind de îndrumarea celor mai buni muncitori. Totodată, elevii claselor a XI-a şi a XII-a participă la efectuarea mecanizată a unor lucrări în cîmp sub îndrumarea şi supravegherea maiştrilor instuctori, participă la arat în schimbul I, pe tractoarele S.M.A., repartizarea lor fiind făcută pe perioade compacte în unităţile agricole, ceea ce le asigură continuitate în muncă, dar şi posibilitatea de a cunoaşte nemijlocit cadrul şi atmosfera de lucru. De exemplu, în luna iunie, în cadrul C.A.P.-ului elevii au semănat 10 ha cu porumb, cultura a doua după orz, folosindu-se atît tractoarele şcolii, cît şi cele ale acestei unităţi agricole. De asemenea, toţi elevii participă în cadrul I.A.S. şi C.A.P. la unele lucrări agricole: la recoltatul legumelor, la pănuşat, la încărcat recolta, la prăşit sfeclă ş.a. Chiar dacă efectuarea unor lucrări nu cere o pregătire specială, are însă rolul important de a-i obişnui pe elevi cu munca în agricultură şi care, printr-o bună, atentă şi eficientă organizare, se dovedeşte a da o productivitate ridicată, aceasta adăugată caracterului de imperativă utilitate ce-i este conferit de viaţa socială.

În primăvara acestui an, de pildă, elevii au realizat în cadrul I.A.S. și C.A.P., pe bază de norme, lucrări în valoare de peste 70 000 lei, evidența participării lor dovedind conștiinciozitatea lor în muncă și o prezență permanentă la programul fixat de unitățile respective.

De un sprijin real în formarea elevilor pentru activitatea în agricultură s-au dovedit a fi ferma și lotul școlii cu un sector legumicol de 2 ha pe care s-au cultivat varză, roșii, ardei, o parcelă de 0,5 ha cu porumb, sfeclă și cartofi pentru furajare. Pentru asigurarea necesarului cantinei, școala crește porci, iepuri și albine, îngrijirea acestora constituind încă o activitate interesantă, care corespunde pasiunii unor elevi. Bazele activității practice cu atributele sale privind formarea unor deprinderi se pun însă în cadrul atelierelor cu plan de producție.

În vederea realizării scopului propus se organizează activitatea pe bazele economice din sectoarele productive, ceea ce îi obișnuiește pe elevi cu specificul producției în privința ordinii, a sarcinilor ce le revin, a disciplinei tehnologice, a calității și productivității.

O contribuție semnificativă în formarea profesională a elevilor și-o aduce actul predării-învățării prin lecțiile și experimentele care se realizează în laboratoare și cabinete de specialitate, acestea fiind dotate corespunzător programelor școlare.

În corelația cu actul predării-învățării, nivelul de pregătire al elevilor se realizează și în cadrul cercurilor, acestea contribuind la lărgirea volumului de informații al elevilor, punîndu-le mai bine în evidență aptitudinile și pasiunea pentru realizarea unor lucrări care să le concretizeze nivelul de cunoștințe și gradul de perfecționare a pregătirii de specialitate.

Prezentarea acestor aspecte din activitatea Liceului agroindustrial din Ciorogîrla a avut ca premisă fixarea direcțiilor în care se caută să se acționeze în vederea realizării unei integrări depline a elevilor în viața satului și care se concretizează în: 1) educarea elevilor în spiritul muncii, în mod deosebit în specificul activității din agricultură; 2) formarea la elevi a unor convingeri ferme privind necesitatea și utilitatea socială a muncii în agricultură; 3) familiarizarea elevilor, prin participarea acestora la unele acțiuni din comună și prin efectuarea practicii în producție, cu aspectele economico-sociale ale activității agricole, cunoscînd nivelul bazei tehnico-materiale și perspectivele îmbogățirii și perfecționării acesteia; 4) realizarea unei pregătiri profesionale în școală care să le garanteze integrarea rapidă în producție și astfel obținerea unor rezultate care să le stimuleze și amplifice permanent efortul, pasiunea și dăruirea în muncă; 5) asigurarea unui nivel de pregătire generală care să le permită accesul la noutățile științifice și tehnologice și totodată să le întrețină capacitatea de a lucra cu mașini și utilaje de înaltă tehnicitate.

Majoritatea elevilor din liceul nostru fiind crescuți în mediul rural cunosc specificul acestuia, sînt atașați de tradițiile, obiceiurile și datinile lui sociale, îi apreciază virtuțile morale și îl au asimilat ca entitate economică, ceea ce se manifestă printr-o capacitate crescută în asimilarea cunoștințelor privind pregătirea lor profesională pentru activitatea în agricultură. Participarea elevilor, chiar a celor din clasele mai mici, la lucrările agricole, evidențiază constant existența la majoritatea lor a deprinderilor necesare, dobîndite în cadrul familiilor din care provin, ei reușind să dea un randament bun în condițiile unei capacități formate de a-și doza efortul. Prin acțiunile cultural-artistice și sportive organizate în școală și în comună se reușește păstrarea unei legături cu ceilalți tineri din comună, ceea ce influențează pozitiv în direcția integrării elevilor în viața, activitatea și spiritualitatea comunei.

# Pregătirea practică a elevilor în apicultură

**Ing. VIRGIL-GHEORGHE DAN**
**Liceul agroindustrial Băneasa-Bucureşti**

**ȚINÎND SEAMA de importanța deosebită ce i se acordă apiculturii și sericiculturii în recentele hotărîri de partid și de stat, cadrele didactice din liceul nostru au propus ca anul 1982 să reprezinte un an de mari realizări atît în domeniul instruirii în meserie a elevilor, cît și în obținerea unor producții apicole-sericicole la nivelul planului întreprinderilor în care se realizează integrarea. De fapt, acestea sînt prevederile Ord. 112/1981 ale M.A.I.A. ca elevii să-și însușească meseria prin efectuarea tuturor operațiunilor și lucrărilor ce concură la realizarea producției agricole. Procedînd astfel, elevii reușesc să-și însușească o suită de lucrări apicole sau sericicole în cadrul instruirii practice, pe care le fundamentează în actul predării-învățării. Or, în asemenea situații, pregătirea teore-**

tică a elevilor este mult ușurată, fiindcă elevii își însușesc un volum mare de cunoștințe în activitatea practică. De exemplu, în clasa a XI-a practica se realizează în intervalul 15 VI—15 VII, elevii fiind repartizați în diversele unități de profil, lucrează nemijlocit în producția apicolă-sericicolă (lucrări de tehnologia creșterii și exploatării familiilor de albine sau a viermilor de mătase), urmînd ca volumul cunoștințelor teoretice să fie însușite și consolidate în clasa a XII-a. Din aceste considerente lecțiile la clasa a XII-a se realizează printr-o tehnologie didactică adecvată, tehnologie ce se axează pe însușirea anticipată a meseriei. Iată cum se procedează și ce se urmărește în însușirea și consolidarea noțiunilor cuprinse, de exemplu, în capitolele „Tehnologia exploatării familiilor de albine" și „Tehnica ameliorării familiilor de albine".

Pe tot parcursul instruirii în meserie, pe etape și succesiuni de lucrări, se urmărește ca viitorii apicultori să mînuiască cu ușurință utilajul apicol, să cunoască biologia familiei de albine, ca să poată interveni, după caz, în dirijarea dezvoltării familiilor de albine în vederea obținerii producțiilor de miere, ceară, propolis, lăptișor de matcă, polen sau venin. Deoarece producția de miere se realizează în stupăritul pastoral, elevii participă nemijlocit la cunoașterea în totalitate a tuturor lucrărilor impuse de situație, prin lecții integrate direct în sfera acestei producții și anume: fixarea vetrei de stupină, la floarea de salcîm, tei, floarea soarelui; pregătirea stupilor, ambalarea și încărcatul acestora; transportul în timpul nopții: descărcatul, așezarea lor pe noua vatră și apoi intervenția prin diferitele operațiuni specifice, cerute de situație, după care se procedează la recoltarea mierii (alegerea fagurilor bine căpăciți — cu mierea maturată —, îndepărtarea albinelor și descăpățirea, centrifugarea, colectarea și ambalarea mierii, predarea acesteia Combinatului apicol). Deoarece mierea se poate obține și în secțiuni, elevii participă și la realizarea acestei producții deosebit de valoroase.

Tehnica ameliorării familiilor de albine, fiind un capitol deosebit de important, se realizează, sub raportul însușirii noțiunilor, printr-un complex de lucrări deosebit de pretențioase și totodată meticuloase și anume: selecția familiilor de albine destinate creșterii mătcilor; pregătirea familiilor de albine pentru creșterea reproducătorilor-trîntorilor și apoi a mătcilor. Elevii învață — muncind — cum se cresc mătcile (fiind o suită importantă și minuțioasă de lucrări), cum se împerechează, cum se individualizează (marchează); apoi le împachetează pentru transport; învață în mod practic diversitatea mare a metodelor de introducere a mătcilor în familiile de albine etc.

Perioadele de practică la clasa a XII-a conform structurii anului școlar sînt din 15 IX—20 X; 25 III—6 IV și 24 V—12 VI. Această situație este identică și în lucrările sericicole, spre deosebire de lucrările din meseria de zootehnist-mecanizator, unde în funcție de sezon muncile specifice se repetă.

Activitatea pe care trebuie să o desfășoare elevii din liceul nostru are un anumit specific. De exemplu, pentru creșterea mătcilor, cunoștințele ce urmează să le însușească elevii la tehnica ameliorării familiilor de albine, încep cu lucrările pregătitoare în luna mai și se termină în luna august — cu ultimele serii de mătci crescute; pentru producerea lăptișorului (sau a oricărei producții apicole), lucrare foarte complexă, pe care elevii o învață la tehnologia exploatării familiilor de albine, pregătirea acestora începe în luna mai-iunie și se desfășoară pînă în luna august. Influturarea și alte lucrări specifice sînt cuprinse la ameliorarea creșterii viermilor de mătase și se realizează în luna iunie-iulie.

Toate aceste lucrări și multe altele se execută în practica clasei a XI-a, iar fundamentarea lor teoretică se face abia în clasa a XII-a. Desigur, sînt multe operațiuni și lucrări ce se realizează în paralel, atît în clasa a XI-a, cît și în clasa a XII-a (hrănirile stimulente, înmulțirea și altele din clasa a XI-a sau lucrările de toamnă din familiile de albine sînt studiate în ultima clasă, în a XII-a).

Beneficiind de integrarea învățămîntului apicol-sericicol în fermele de producție ale unităților de vîrf ale cercetării românești, concomitent cu însușirea meseriei, elevii se găsesc ancorați în cele mai noi cuceriri ale acestei științe. Astfel, ei sînt repartizați în practica de producție la stațiile zonale de creșterea mătcilor din zona Băneasa-București a Institutului de cercetări și producție apicolă (altele sînt situate în: Cislău (Buzău), Cluj-Napoca, Timișoara, Măldărești (Vîlcea). Aici elevii au posibilitatea să lucreze intensiv și să realizeze întreaga tehnologie de producere a mătcilor pînă la livrarea lor beneficiarilor. Totodată ei participă și la introducerea mătcilor în diversele familii de albine. În aceste condiții elevii fac deci o creștere dirijată a mătcilor, urmărind selecția stupinelor pepiniere, cunosc originea mătcilor (fac încrucișări și hibridări de rase și linii consangvinizate), urmăresc împerecherile și fac individualizarea mătcilor, după care trec la ambalare, expedierea și eventual transportul lor. Operațiunile și lucrările în succesiunea lor sînt executate de elevi. Astfel ei realizează: confecționarea botcilor; pregătirea familiilor paterne; obținerea larvelor; transvazarea larvelor; formarea familiilor startăr; pregătirea familiilor crescătoare; bonitarea botcilor; eclozionarea mătcilor și marcarea lor; maturarea mătcilor; creșterea mătcilor în nuclee de împerechere (în cele patru tipuri cunoscute); împerecherea controlată a mătcilor sau însămînțarea artificială; păstrarea și transportul mătcilor.

Deoarece meseria de apicultor este una din cele mai complexe activități, din așa-zisa „mica zootehnie", trebuie formate și dezvol-

tate elevilor perseverența, răbdarea, meticulozitatea, pasiunea și dragostea pentru aceste insecte. Formarea acestor însușiri (ce caracterizează pe orice apicultor) se realizează în timp, în primul rînd, prin perioadele de instruire în meserie în practica comasată, prilej prin care urmărim să-i formăm pe elevi ca viitori muncitori apicoli, învățîndu-i meseria prin muncă nemijlocită, direct în sfera producției, tot timpul anului. În acest fel elevii conduși de profesori sau de maistrul-instructor realizează în totalitate lucrările de întreținere (adăpostire), îngrijire, hrănire, creștere și exploatare.

În stupăritul staționar, de exemplu, căutăm să realizăm o poliproducție, iar în stupăritul pastoral realizăm, în principal, numai producția de miere, secundar ceară și propolis, rareori și polen. În stupăritul staționar, specific numai unor ferme ale I.C.P.A. se lucrează pe o producție diversificată și anume: creșterea mătcilor; obținerea lăptișorului de matcă; apilarnilul (a 8-a producție apicolă = lăptișor din larve de trîntor, ultima realizare-invenție a apiculturii românești); venin de albine; polen și propolis.

Datorită așezării liceului, pe aceeași platformă apicolă, alături de institutele cu caracter științific și de producție apicolă, în special, elevii învață prin muncă productivă și prin cercetări științifice organizate meseria la nivelul cerințelor etapei ce o parcurgem. Astfel, ei sînt integrați în practică în următoarele unități:

1. **Combinatul Apicol,** perla apiculturii mondiale, aici se asigură instruirea practică prin secțiile de prelucrare a produselor apicole în produse finite-industrializate. Elevii lucrează în secțiile de prelucrarea și îmbutelierea mierii pe sorturi florale; de topirea și solvarea cerii pentru producerea fagurilor artificiali; de cosmetică și preparate farmaceutice; de patiserie și sucuri tonifiante; de oțet; de utilaj apicol — cu atelier de tîmplărie, tinichigerie și mase plastice.

2. **Institutul de cercetări și producție pentru apicultură** prin colectivele ce-l constituie, elevii desfășoară practica în laboratoarele: Genetica și ameliorarea albinelor; Tehnologia creșterii albinelor; Resursele melifere și polenizare; Patologia apicolă; Valorificarea superioară a produselor apicole pentru sănătate și alimentație, Mecanizarea apiculturii; Arhitectură și proiectare de construcții apicole; Sectorul de apiterapie.

3. **Stațiunea centrală de producție și cercetări pentru sericicultură** este organizată pe laboratoarele de: ameliorarea și producerea materialului biologic sericicol, ameliorarea și producerea resurselor furajere pentru creșterea viermilor de mătase; tehnologia creșterii viermilor de mătase; mecanizarea în sericicultură; patologia viermilor de mătase.

4. **Întreprinderea agricolă de stat Mogoșoaia** — unitatea ce tutelează activitatea liceului — asigură instruirea în profil agricol a elevilor din clasa a IX-a și a X-a prin fermele vegetale (cultura mare — livezi de pomi fructiferi și legumicole) și de creșterea animalelor, iar în apicultură prin Ferma 4 apicolă (ce are peste 4 700 familii de albine).

5. **Colecția didactică a liceului** organizată pe fermă apicolă și fermă vegetală cu cîmp melifer în asolament și colecție de peste 80 plante melifere.

În aceste unități instruirea în meserie s-a putut organiza prin sistemul practicii comasate de 2—5 săptămîni cuprinse în perioade active ale anului apicol și sericicol: 15 IX—20 X; 25 III—6 IV; 10—28 V; 24 V—12 VI și 14VI-15 VII. Elevii clasei a XI-a și a XII-a, de pildă, programați în mod succesiv (pe zile de practică direct productivă) în unitățile și colectivele arătate, execută totalitatea lucrărilor din apicultură și sericicultură, de la operațiuni simple pînă la cele mai complexe. Apoi, fiecare elev lucrează toamna la pregătirea stupilor în vederea iernării, la lucrări de strîmtorarea cuiburilor, la reformarea fagurilor, la păstrarea celor suplimentari, la împachetarea cuibului etc. De asemenea, în colectivele în care elevii execută lucrările de primăvară și apoi a celor de vară pentru obținerea producțiilor apicole (miere, ceară, propolis, lăptișor și venin), ei sînt antrenați astfel în totalitatea lucrărilor complexe din stupăritul pastoral.

După modul cum am conceput pînă în prezent integrarea învățămîntului în practica apicolă-sericicolă, considerăm că dăm elevilor o pregătire practică satisfăcătoare. În acest scop am preluat un număr de stupi și familii de albine (raportat la efectivul de elevi) și am asigurat lucrările impuse de tehnologiile apicole în intervalul unui an. Producțiile realizate, înscrise în planul anual, au fost predate unității tutelare I.A.S. Mogoșoaia și I.C.P.A. În acest context s-a încheiat o convenție și un acord global, pe de o parte liceul și, pe de altă parte, I.A.S. Mogoșoaia pentru asigurarea tuturor lucrărilor pe o suprafață de 18 ha livadă de pomi fructiferi (necesari pentru elevii claselor a IX-a și a X-a) și pentru 60 stupi cu familiile de albine. Asemenea convenție și acord global s-a încheiat și cu I.C.P.A. pentru 140 stupi cu familiile de albine; la fel s-a procedat și cu S.C.P.C.S. Băneasa pentru o hală de creșterea viermilor de mătase cu o producție de gogoși de mătase din 150 g sămînță și 0,25 ha suprafață cultură de dud.

În paralel, elevii liceului contribuie direct la dezvoltarea colecției didactice existente, cu plan de realizare în 1985 de 400 familii de albine.

Considerăm această recentă integrare ca o penultimă formă în stadiul perfecționării învățămîntului agricol românesc, dacă într-un timp apropiat se va trece ferma de producție preluată în proprietatea fiecărui liceu. Astfel, oricare liceu agroindustrial din țară se va putea înscrie cu fișă de lucru, ca unitate independentă, alături de celelalte întreprinderi agricole de stat.

# Lotul şcolar şi cîmpul fitotehnic,

# cadru de realizare a instruirii practice

Ing. ION ONOFREI,
ing. VASILE ION, ing. LUŢA ION
Liceul agroindustrial — Rîmnicu Sărat

**CREŞTEREA CONTINUĂ A PRODUCŢIEI LA HECTAR la toate culturile, sporirea continuă a numărului de animale, precum şi îmbunătăţirea producţiei necesită aplicarea riguroasă a celor mai moderne tehnologii şi cuceriri ale ştiinţei. În acest scop este nevoie de buni meseriaşi. Această sarcină revine tuturor unităţilor de învăţămînt agricol în cadrul cărora integrarea învăţămîntului cu producţia nu este un aspect al modernizării, ci condiţie de bază a realizării sarcinilor sale.**

Ca unitate cu tradiţie în învăţămîntul agricol din ţara noastră, Liceul agroindustrial din Rîmnicu Sărat are în prezent şi a avut şi în trecut o foarte puternică bază materială de practică formată din:

a) *Fermă didactică* cu 225 ha. teren arabil, care cuprinde 12 culturi repartizate într-un asolament de 4 ani de tip mixt, un efectiv de 320 bovine din care vaci şi juninci 200 capete;

b) *Un lot şcolar* cu o suprafaţă de 9 ha teren arabil, 2 ha livadă tînără, 0,25 ha colecţie ampelografică, 0,5 ha pepinieră de trandafiri, un cîmp fitotehnic din 250 parcele şi 100 m² solarii. Terenul arabil a fost cultivat cu grîu de toamnă, orz de toamnă, ovăz, porumb boabe şi lucernă nouă şi veche necesară furajării animalelor pe care le creştem în cadrul fermei didactice reprezentată prin: 120 ovine din 6 rase, 22 porcine din 5 rase, 20 găini din 12 rase; 75 gîşte, 25 raţe, iepuri 25, cabaline 3 — toate acestea din diverse rase, precum şi 20 colonii albine. În fiecare an se cresc în 3 serii 7 500 pui de găină pentru carne, într-o creşcătorie modernă în baterii, şi circa 100—150 grame sămînţă de viermi de mătase.

c) *Un parc de maşini şi utilaje agricole* şi 6 tractoare pentru instruirea elevilor în conducerea tractorului şi pentru procesul de producţie din ferme.

În activitatea depusă de elevi pe lotul şcolar s-au realizat produse în valoare de 289 273 lei, iar în ferma didactică realizăm o producţie de peste 2 milioane lei anual. Deci, considerăm că pentru noi ca unitate şcolară, cea mai mare eficienţă constă în aspectul formativ al procesului de învăţămînt, prin care pregătim an de an generaţii de absolvenţi pentru agricultură, contribuind astfel ca adaptarea elevilor în producţie să fie cît mai uşor de realizat.

Deoarece nu toate unităţile şcolare care pregătesc viitorii agricultori cu diverse niveluri de calificare posedă o asemenea bază materială pentru desfăşurarea practicii — ne referim îndeosebi la şcolile generale din mediul rural care pregătesc în treapta I (cl. a IX-a şi a X-a) elevi în profil agricol — să le sugerăm modul în care pot organiza baza unde se va desfăşura practica. Aceasta se va realiza în timp, cu multă străduinţă şi deosebit interes din partea conducerii şcolii şi întregului colectiv didactic, în mod deosebit al profesorilor de biologie-agricultură, dintre care unii au obţinut în această direcţie rezultate remarcabile.

Începutul trebuie făcut prin amenajarea unui *cîmp fitotehnic* în care pe parcele mici, avînd 1—2 m² suprafaţă (determinată şi de spaţiul disponibil) se vor cultiva la distanţe şi cu densităţi strict egale cu cele din producţie, cît mai multe din plantele prevăzute de programa şcolară, eventual chiar diferite soiuri şi hibrizi ce vor permite elevilor să observe deosebirile în talie, aspect, număr de frunze, precocitate în vegetaţie etc. Parcelele, purtînd etichete cu denumirea ştiinţifică şi populară, familia botanică şi soiul respectiv — trebuie amplasate în locuri cît mai accesibile elevilor pentru a fi cît mai des observate. Aici, cu eficienţă deosebită, se realizează lecţii integrate lîngă parcelele cu plante, astfel elevii pot observa direct caracterele botanice, distanţele de semănat între rînduri şi pe rînd, lucrările de întreţinere ce se aplică şi care vor fi efectuate de către elevi prin repartizarea lor pe parcele, pe întregul ciclu de vegetaţie. Tot aici se obţine materialul didactic ntu tiv natural, necesar susţinerii tuturor lecţiilor cu plante verzi, uscate sau erborizate în tot anul şcolar.

Cîmpul fitotehnic dă posibilitatea educării elevilor în spiritul muncii şi al responsabilităţii în muncă, aceştia răspunzînd direct de parcelele repartizate.

În foarte mică măsură pot fi utilizate sub formă de culturi comparative experimente pentru aprecieri de producţie, care necesită tehnici speciale, eliminări etc. În această

formă de cîmp experimental, se pot amenaja parcele cu diferite culturi doar pe terenuri cu fertilitate scăzută, pentru a putea constata care din aceste specii de plante ar da cele mai bune rezultate, deci sînt cele mai indicate a se practica pe acel loc. Astfel că în anii următori tematica se va diversifica, punînd ca variante diferite tehnologii, pentru a stabili care din acestea vor da, la specia respectivă, cele mai bune rezultate (soiuri, îngrăşăminte, amendamente, densităţi, adîncimi de semănat etc.).

Liceele agricole nu trebuie să pregătească forţă de muncă ce ştie doar ce este agricultura, fiind simpli asistenţi sau consilieri în această direcţie, ci agricultori înarmaţi cu cunoştinţe şi cu deprinderi bine formate în exercitarea acestei meserii. De aceea, dacă pentru început cîmpul fitotehnic este satisfăcător ca sursă de material intuitiv, loc de observare directă şi de formare a unor priceperi în cunoaşterea plantelor, îngrijirea lor (prin plivire, prăşit, combaterea bolilor etc.) are inconvenientul că, redus ca suprafaţă în comparaţie cu numărul de elevi, lucrările desfăşurate aici nu pot forma deprinderi de muncă, etapă absolut necesară în pregătirea adevăratului muncitor. Pentru realizarea acestui deziderat este necesar **lotul şcolar,** cu suprafeţe mari de culturi diferite şi cu număr de animale la care elevul în practică să aibă de lucru cel puţin o zi, astfel munceşte cu adevărat, aici li se formează deprinderi de muncă, se pot corecta greşelile, se poate constata productivitatea muncii, în acelaşi timp se găsesc căile de îmbunătăţire, pentru a se apropia din ce în ce mai mult de realizarea normei cerută unui muncitor cu înaltă calificare în producţie.

**Lotul şcolar** şi **cîmpul fitotehnic** reprezintă un cadru propice pentru efectuarea, în cursul anului şcolar, a lecţiilor integrate, şi, în acelaşi timp, asigură o bogată colecţie de material didactic pentru actul predării-învăţării.

Pentru ca elevii să participe la lucrările din lotul şcolar în mod organizat se întocmeşte un grafic de eşalonare a claselor la practică de către colectivul de practică, după ce, în prealabil, au fost consultaţi profesorii de specialitate.

Planul de cultură (speciile de plante cultivate), suprafeţele afectate fiecărei culturi sînt bine chibzuite, pentru a se putea încadra într-o rotaţie raţională întocmindu-se un asolament, iar speciile de animale şi numărul lor vor fi cît mai bine corelat cu posibilităţile de furajare oferite de culturile de cîmp. Dacă se vor realiza bine aceste cerinţe, elevii au imaginea unei gospodării model cu venituri băneşti pe care le poate realiza o asemenea întreprindere agricolă, aspecte foarte importante pentru formarea dragostei pentru meseria de agronom şi reţinerea tineretului în acest important sector al economiei naţionale.

Existenţa unui lot şcolar bine amenajat face posibilă realizarea unei adevărate practici în producţie, conform prevederilor programelor şcolare şi realizarea unui însemnat număr de lecţii cu eficienţă sporită. Ca exemple amintim: pregătirea şi aplicarea îngrăşămintelor, metode de semănat, folosirea ierbicidelor, lucrările de îngrijire a culturilor, buruienile şi combaterea lor, solul şi determinarea lui, profilul şi orizonturile solului etc., iar la creşterea animalelor: studiul regiunilor corporale, pansajul animalelor, curăţenia grajdului, furajarea şi adăparea animalelor, depozitarea şi prepararea nutreţurilor etc.

Cea mai indicată modalitate de realizare a actului predare-învăţare în aceste condiţii este lecţia integrată, compusă din cele trei instructaje: introductiv, curent şi final.

În cadrul instructajului introductiv, profesorul prezintă demonstrativ lucrarea, arătînd practic cum se lucrează, amintind condiţiile de calitate şi regulile de protecţia muncii. Se vor repeta cele prezentate de către 2—3 elevi, verificînd astfel în ce măsură s-au înţeles cele predate. Urmează repartizarea elevilor la lucru, moment cu care începe instructajul curent, care trebuie să ocupe cea mai mare parte din timp, elevii lucrînd sub observaţia profesorului ce intervine ori de cîte ori este necesar pentru a înlătura formarea deprinderilor greşite de muncă. Instructajul final va începe cu circa 15 minute înainte de terminarea timpului afectat lecţiei, cuprinzînd concluziile, aprecierea modului de lucru cu exemplificări, eventual notarea elevilor, strîngerea şi predarea utilajelor. Experienţa ne face să precizăm că pentru combaterea tendinţei de automatism, ce se manifestă în munca unor elevi, este absolut necesar ca de la început să fie stimulat spiritul de observaţie, în scopul realizării unei eficienţe maxime a lecţiei. Un bun profesor atrage atenţia elevilor care prăşesc să observe şi să recunoască buruienile pe care le găsesc în cultură, faza de vegetaţie a culturii, modul cum se pregăteşte (în vecinătate) un teren în vederea însămînţării culturilor, modul de aşezare al cuţitelor pe secţiile de cultivare sau îndrumă elevii să observe dificultatea sau uşurinţa cu care pătrunde sapa în sol, apreciind textura acestuia după acest criteriu. Participarea activă a profesorului pe toată durata lucrării este foarte importantă, dirijează atenţia elevilor spre anumite aspecte, dă indicaţiile necesare şi îndrumările ştiinţifice de care trebuie să ţină elevii seamă. În acelaşi timp, la lucrări nu trebuie admis nici un rabat la calitate, altfel se creează neconcordanţă între cele învăţate la clasă şi la practică.

Considerăm că **lotul şcolar şi cîmpul fitotehnic** reprezintă cerinţele minime pentru o **bază de practică.** Încercările de substituire a lor sub diverse motive — colaborarea cu diverse unităţi în care muncim în campanie, sau facem vizite —, nu dau rezultatele scontate, nu asigură o pregătire sistematică: elevii se obişnuiesc să privească munca făcută

de către alții, ca niște vizitatori ce sînt într-o unitate unde munca lor nu se poate suprapune cu cea a personalului permanent, angajat în acest scop. Se realizează de multe ori o muncă total necorelată cu meseria, lipsită de interes pentru elevii care muncesc în contul unor sume ce vor fi achitate școlii. Așa se instalează indisciplina, dezordinea, care transformă de multe ori perioada de practică într-o pierdere de timp, cu urmări nefaste asupra instrucției și educației elevilor.

Numai prin organizarea unei baze proprii de practică, prin folosirea ei cît mai intensă în toate ocaziile ce se pretează la aceasta, vom face ca elevii să fie familiarizați cu procesele de producție din agricultură, să descopere frumusețea acestei meserii și să dorească să o facă din plăcere în locurile de muncă unde vor fi repartizați la absolvire, fapt ce reprezintă în fond scopul întregii noastre munci de slujitori ai învățămîntului agricol.

# Școala argeșană — la ora bilanțului

(Urmare din pag. 15)

pedagogice manifestă încă mari carențe. Este necesar să se contureze modalități specifice de perfecționare și autoperfecționare a acestora. Realizarea unui învățămînt modern este incompatibil cu spiritul meșteșugăresc, artizanal, care se mai întîlnește, din păcate nu în puține cazuri, în conceperea și desfășurarea activităților practice, de atelier — cu elevii, cu grave prejudicii în pregătirea acestora;

— **informarea științifică cu noile achiziții din domeniul științei și tehnicii să se facă mai operativ și cu mai mare efect în activitatea didactică;** o „modernizare" a expunerilor făcute de specialiști — așa cum propuneau mulți participanți — invită la reflecții; atragerea în actul de perfecționare a cadrelor didactice a unor personalități proeminente din domeniul pedagogiei, psihologiei, sociologiei, cu o valoroasă experiență didactică, în vederea dezbaterii unor teme cu un pronunțat caracter aplicativ într-un domeniu sau altul;

— antrenarea **în mai mare măsură a cadrelor didactice în activitatea de cercetare științifică** și sprijinirea acestora, urmărindu-se mai insistent finalizarea lucrărilor și valorificarea concluziilor;

— **o dirijare a fondului de carte, de specialitate, ca într-adevăr să ajungă la timp, în bibliotecile școlare, în mîna celor interesați,** este o problemă care a făcut obiectul multor propuneri;

— o mai mare atenție să se acorde dotării cabinetelor, laboratoarelor, atelierelor școlare, îndeosebi în unitățile cu profil agro-industrial și școlile din mediul sătesc;

— **găsirea** unor metode, procedee de influențare a comportamentului individual și de grup la nivelul unităților școlare, pentru crearea unei atmosfere bune de lucru, de creativitate, în acele colective care lasă de dorit. Actul de conducere al școlii — prin definiție educativ — să se realizeze în mod științific; locul empirismului, spontaneității, să-l ia metoda analizei, „reflecției" metodice; organizarea unor cursuri, cu conducerile unităților școlare, pe teme de știința conducerii cu aplicații practice, ar fi de un real sprijin în activitatea acestora;

— importante opinii, idei, au emis mulți participanți în cadrul dezbaterilor cu privire la preocuparea mai atentă a conducerilor școlilor, cadrelor didactice, față de elevii cu posibilități intelectuale deosebite — „vîrfurile", folosindu-se forme și procedee metodologice diferențiate, eficiente, pentru mai buna stimulare a acestora în activitatea la clasă, pe măsura posibilităților, și realizarea lor în profilele pentru care manifestă înclinații, aptitudini deosebite. Desigur că acest lucru nu trebuie înțeles ca o diminuare a efortului general de creștere permanentă a promovabilității, de înregistrare a unei noi calități în ansamblul procesului de învățămînt.

Elaborarea unui plan complex de patronare a școlilor, cu o metodologie clară de lucru, cu participarea tuturor factorilor implicați, ar veni substanțial în sprijinul cadrelor didactice din mediul sătesc;

— **o mai mare atenție se impune a fi acordată organizării și desfășurării învățămîntului seral, folosirii tehnologiei didactice specifice activităților din această formă de învățămînt,** avînd în vedere ponderea și importanța pe care o are în generalizarea învățămîntului de 12 ani. Folosirea deplină a bazei materiale a școlilor, respectiv realizarea actului de predare-învățare în cabinete și laboratoare, și în această formă de învățămînt, a devenit o necesitate.

Spiritul tonic, angajant, vizionar, în care s-au desfășurat lucrările consfătuirilor, dau girul că dascălii școlii argeșene au înțeles imperativele epocii.

# Folosirea unor tehnologii didactice eficiente în învățămîntul seral

Prof. VASILE MATEI
Liceul industrial nr. 3 — Tg. Mureș

**DOCUMENTELE Congresului al XII-lea al Partidului Comunist Român trasează școlii sarcini foarte importante pe linia formării și perfecționării continue a personalității omului de tip nou, capabil să răspundă cu promptitudine la cerințele impuse de complexitatea și mobilitatea vieții sociale. Pe această linie, o serie de sarcini concrete revin învățămîntului seral, care trebuie să răspundă cerințelor lumii contemporane de a aduce ritmul, conținutul și eficiența pregătirii elevilor (seraliști) la așteptările față de ziua de azi și față de cea de mîine.**

Condițiile obiective în care se desfășoară învățămîntul seral, în predarea matematicii sînt de luat în considerare mai multe aspecte.

În primul rînd, „bugetul de timp" pentru studiul individual de care dispun elevii seraliști, care este mult limitat și nu poate fi pus în concordanță cu volumul mare de muncă independentă cerut de studiul matematicii.

În al doilea rînd, stuctura eterogenă a colectivelor de clasă, atît ca vîrstă, situație familială (căsătoriți sau nu, cu copii etc.), cît și ca grad de pregătire în clasele absolvite.

În al treilea rînd, nivelul diferit de dezvoltare al proceselor de cunoaștere — spiritul de observație, volumul reprezentărilor, operațiile gîndirii, ca și al celorlalte procese și însușiri psihice (datorat diferențelor de vîrstă — de la 1—7 ani) care se regăsesc la elevii seraliști.

Pornind de la rezultatele unor observații, confruntate cu datele pe care ni le oferă literatura pedagogică, ne-am propus să încercăm unele tehnologii didactice care să asigure intensificarea procesului de dobîndire de noi cunoștințe și să consolideze pe cele asimilate anterior.

În acest sens am încercat folosirea fișelor de lucru într-o variantă de „fișe de dobîndirea cunoștințelor noi și de fixare a celor anterioare".

La începutul lecției, profesorul explică elevilor conținutul fișelor dînd o orientare de esență despre modul de lucru, despre importanța fiecărei secvențe de material și indicația ca atunci cînd întîmpină greutăți să apeleze la ajutorul colegului de bancă sau al său. După expunerea profesorului, elevii efectuează activități independente.

Fișele conțin cunoștințe teoretice, subliniindu-se cele mai importante teoreme de reținut, alături de exerciții care consolidează și fixează părțile teoretice.

Capitolul la care ne-am fixat în folosirea acestei tehnologii de lucru a fost „Funcții continue" din analiza matematică clasa a IX-a.

În cadrul predării—învățării acestui capitol am considerat că elevii își pot consolida cunoștințele primite la capitolul „Limite de funcție" și, în același timp, pot aplica în mod creator aceste cunoștințe la stabilirea unor proprietăți ale anumitor funcții. Din analiza atentă a lucrărilor efectuate a reieșit faptul că elevii de la seral, deși lucrează cu atenție cînd sînt scoși la tablă, cînd lucrează independent fac multe greșeli de calcul, de folosire a regulilor de aplicare a unor limite, de stabilire a unor domenii de definiție pentru funcții, de reprezentat grafic unele funcții simple (liniară, gradul II, modul etc.)

Îmbucurător a fost faptul că numărul greșelilor a fost în descreștere de la lecție la lecție, constatîndu-se un progres în activitatea majorității elevilor. Dacă la început o parte din elevi erau „disperați" pentru modul greu de a rezolva o „fișă", pe parcurs, ajutați pas cu pas de profesor, ei au dobîndit încredere în forțele proprii și rezolvau exercițiile mai ușoare în mod independent.

Experimentarea folosirii acestei modalități de lucru s-a făcut în scopul compensării lipsei de timp pentru studiul individual al elevilor seraliști. Considerăm că printr-o bună selecție a materialului de parcurs, printr-o bună structurare a conținutului fișelor de lucru, punîndu-se accent pe esențial, pe un număr mare de exerciții bine gradate, folosirea acestui sistem poate cîștiga mult în eficiență și poate veni în sprijinul învățării temeinice a matematicii de către elevii seraliști.

# Formarea deprinderilor de activitate intelectuală independentă prin experimentul de fizică

Prof. MIHAIL CARAGEA
Liceul industrial nr. 4 — Drobeta-Tr. Severin

## CONSIDERAȚII PSIHOPEDAGOGICE GENERALE

**Potrivit psihologului P. I. Galperin, unul din rezultatele cercetărilor psihologice moderne constă în înțelegerea faptului că „o idee oarecare ca fenomen psihologic nu reprezintă altceva decît o acțiune obiectuală transpusă în plan mental și apoi trecută în limbaj interior".**

**Această transpunere — proces psihologic complex — se realizează în mai multe etape care, în esență, parcurg drumul de la nivelul la care se realizează efectiv acțiunea, pînă la asimilarea (interiorizarea) ei, trecînd printr-o serie de trepte intermediare, ca de pildă: nivelul de urmărire a acțiunii, desfășurarea și prescurtarea acțiunii, purificarea acțiunii de „zgomotele" diversității concrete și construirea ierarhiei ei.**

Predarea fizicii, îndeosebi prin latura practică a acesteia, se caracterizează prin existența unor posibilități multiple de realizare tocmai a acestui proces psihologic de interiorizare, de transpunere pe plan teoretic a acțiunii obiectuale. În esență, problema are două aspecte: pe de o parte, formarea deprinderilor de activitate intelectual-independentă, iar pe de altă parte, formarea nevoii interioare a elevului de a-și îmbogăți în mod independent nivelul de cunoștințe, de a-și lărgi permanent orizontul de cunoaștere, în scopul integrării sale cît mai depline în procesul de făurire a societății socialiste (ceea ce ar constitui un obiectiv al educației intelectuale într-un sens mai larg, în contextul sarcinilor generale ale educației comuniste).

Primul aspect, și anume cel de formare a deprinderilor de activitate intelectuală independentă, se realizează în mod firesc prin creșterea complexității activităților pe parcursul programei școlare de la clasele inferioare la cele superioare. Acest drum se caracterizează prin creșterea numărului activităților teoretice, prin creșterea gradului de complexitate a acestora, prin faptul că formele mai generale ale activității intelectuale ocupă o pondere din ce în ce mai mare, iar funcțiile și structura activităților intelectuale devin din ce în ce mai conștiente.

Desigur că aceste condiții, care fac parte oarecum din natura procesului de învățămînt, sînt necesare, dar încă nu și suficiente.

Dezvoltarea unor capacități intelectuale creatoare impune profesorului concentrarea atenției spre formarea deprinderilor de activitate intelectuală independentă, care, la rîndul lor, sînt condiționate de înțelegerea de către elevi a finalității activității intelectuale, capacitatea de a extinde anumite activități intelectuale asupra unor condiții, situații și raporturi noi, posibilitatea optimizării operaționale a activității intelectuale.

Realizarea celui de al doilea aspect al problemei, formarea unei anumite disponibilități intelectuale, necesită exploatarea cu tact pedagogic și psihologic a unor trăsături specifice psihicului tînărului în dezvoltare, a faptului că la vîrsta școlară disponibilitatea copilului pentru o activitate intelectuală independentă și intensivă este relativ mare. Conducerea în așa fel a procesului instructiv educativ încît surmontarea unor dificultăți (bine gradate) să ofere elevului prilej de satisfacții spirituale va duce la consolidarea unor interese intelectuale statornice. Urmărirea acestor două aspecte, care constituie nucleul motivațional al activității intelectuale independente, nu trebuie, bineînțeles, separate — în procesul didactic real ele realizîndu-se numai prin împletirea strînsă a obiectivelor și sarcinilor în cadrul procesului instructiv-educativ unic și unitar.

## MODALITĂȚI CONCRETE PE CARE LE OFERĂ EFECTUAREA EXPERIMENTULUI DE FIZICĂ

Pornind de la considerațiile anterioare, vom încerca să analizăm unele modalități concrete pe care le oferă efectuarea experimentelor de fizică, în acest sens. O primă modalitate o constituie problematizarea. Desigur, abordarea acestui aspect ar putea să apară superflu, mai ales dacă se are în vedere bogata literatură apărută pe această temă. În fond, problematizarea comportă două aspecte fundamentale și structural deosebite:

a) rezolvarea de probleme

b) punerea de probleme.

Prima constă, în fond, în aplicarea unui algoritm de rezolvare, cunoscut, asupra unei situații noi. Fără a nega importanța acestui procedeu în studierea fizicii, putem considera că problematizarea nu poate fi redusă

la acest aspect. Formarea deprinderilor de activitate intelectuală independentă este condiţionată de flexibilitatea gîndirii. Aceasta înseamnă atît stăpînirea unui bogat bagaj de cunoştinţe, cît şi a principalelor operaţii de gîndire. Practica didactică ne arată existenţa la elevi a unei tendinţe spre aplicarea schematică a unor şabloane de gîndire asupra situaţiilor noi. Aceasta constituie rezultatul exersării cu elevii. Aşa, cum pe bună dreptate se apreciază, principala greutate în rezolvarea de probleme nu constă, de regulă, în efectuarea operaţiilor prescrise de algoritmul de rezolvare, ci în aceea de a stabili prin analiză, căruia tip îi aparţine problema, care sînt condiţiile date şi care algoritm trebuie aplicat. În cazul nostru, experimentul de fizică oferă prilejul de realizare tocmai a acestui aspect al problematizării, pe care l-am denumit punerea de probleme şi care, cum am arătat mai sus, constă nu atît în aplicarea, ci în găsirea unui algoritm adecvat.

Astfel, fenomenele reciproce din fizică pot deveni surse ale situaţiilor problemă. De exemplu: transformările reciproce ale diferitelor forme de energie, cum ar fi energie potenţială în energie cinetică (şi invers), energie termică — energie electrică, variaţia în timp a cîmpului electric, variaţia în timp a cîmpului magnetic, ieşirea electronilor din metale sub acţiunea fotonilor (efect fotoelectric), producerea fotonilor (raze X) prin bombardarea metalelor cu electroni, interacţiunea dintre curent şi cîmp magnetic.

În cazul studiului fenomenului de interacţiune dintre curent şi cîmp magnetic ne folosim de roata lui Barlow. Această roată *metalică de cupru se poate roti între polii* unui magnet în formă de U, în jurul unui *ax orizontal. Partea inferioară a discului* se cufundă puţin într-o cuvă cu mercur. Cuva cu mercur şi axul discului sînt legate în serie într-un circuit electric. La închiderea circuitului, elevii observă că discul se va pune în mişcare de rotaţie. Întrebaţi fiind ce fenomen are loc, elevii, folosind diferite raţionamente, vor ajunge în final la concluzia că, în acest caz, a apărut fenomenul interacţiunii dintre *curent şi cîmp magnetic. Ţinînd apoi cont* de sensul curentului electric şi de sensul cîmpului magnetic, elevii vor determina, prin aplicarea regulii mîinii stîngi, sensul forţei electromagnetice, care va roti discul (roata) în sensul acelor ceasornicului sau în sens contrar.

Se poate cere, de asemenea, elevilor să imagineze un procedeu experimental pe care să-l justifice apoi teoretic, pentru determinarea unei mărimi fizice, unei constante de materiale, pentru studierea desfăşurării unui fenomen etc.

De exemplu, se dau: un ampermetru, un voltmetru, un reostat, conductoare pentru conexiuni. Se pune în faţa elevilor problema: realizaţi următorul montaj cu sursa şi aparatele date şi faceţi măsurători care să vă permită să reprezentaţi grafic puterea utilă dezvoltată în reostat în funcţie de intensitatea curentului *i*.

Un alt aspect al educării activităţii independente care poate fi realizat prin experimente de fizică (în aceeaşi măsură şi prin alte forme de activităţi didactice, precum şi la alte discipline) este legat de formarea capacităţii elevului de a-şi însuşi un bagaj de cunoştinţe.

Există, în general, la tineri o anumită aversiune (justificată) faţă de memorarea mecanică. Această aversiune duce, de multe ori, la o atitudine negativă faţă de memorare în general. Dar, cum am arătat mai sus, una din condiţiile importante ale flexibilităţii gîndirii o constituie tocmai stăpînirea unui bagaj de cunoştinţe. Activitatea intelectuală creatoare este imposibilă, dacă, în faţa unei situaţii noi, nu există acest bagaj de cunoştinţe. Conducerea cu pricepere a experimentelor de fizică oferă un bun prilej de a forma la elevi convingerea necesităţii stocării (desigur, nu mecanice) a unor informaţii, a exersării memoriei în vederea reţinerii durabile a unor date şi raporturi. Aşa, de exemplu, se poate cere elevilor să găsească o metodă pentru determinarea densităţii unei sfere, care pluteşte pe apă, indicînd în acelaşi timp şi materialele necesare. Ei vor trebui să ştie care este expresia densităţii unui corp, să cunoască *condiţiile de plutire a corpurilor*, să deducă masa sferei din fenomenul plutirii ei pe apă, care *lege* se va aplica şi vor trebui să reprezinte procedeul aplicat prin desene auxiliare.

Strîns legat de această problemă este şi formarea deprinderilor elevilor de a apela la bibliografie, de a realiza în mod independent căutarea datelor necesare şi stabilirea schemei de rezolvare a experimentului. Amintim, în acest caz, experimentul care are drept scop determinarea randamentului unui încălzitor (a unei spirtiere), elevii avînd drept bibliografie manualul şi tabelele uzuale cu constante fizice. Din găsirea procedeului experimental în urma studiului efectuat, ei vor desprinde necesarul de materiale: un vas, trepied cu sită de azbest, termometru, apă, balanţă sensibilă, cutie cu mase marcate. La fel se poate proceda şi în cazul elaborării unei metode de determinare a coeficientului de tensiune superficială, utilizînd o pipetă.

Deşi, în aparenţă, mai puţin legat de activitatea intelectuală independentă, consider necesar să subliniez şi un alt aspect, care se poate realiza prin experimentul de fizică — educarea simţului de răspundere.

Amintim această problemă avînd în vedere că, în condiţiile revoluţiei ştiinţifice şi tehnice contemporane, munca intelectuală, precum şi alte genuri de activitate sînt din ce în ce mai mult activităţi de echipă, în care eficienţa muncii întregului colectiv depinde de exactitatea datelor furnizate de fiecare membru al echipei în parte. Acest

obiectiv se poate realiza prin organizarea unor lucrări, în care un anumit experiment este realizat de un colectiv de 2—3 elevi, din care fiecare a avut sarcina efectuării unei anumite etape.

Astfel, în cazul experimentului: verificarea legii lui Ohm pentru o porțiune de circuit, fiecărui membru îi va revenî o sarcină precisă:

*a)* urmărirea variației intensității curentului cu tensiunea, pentru rezistență constantă.

*b)* urmărirea variației intensității curentului cu rezistența, pentru tensiune constantă.

O altă cerință a pedagogiei moderne, care își găsește o aplicabilitate deplină și în formarea deprinderilor de activitate intelectuală independentă, o constituie individualizarea procesului de predare-învățare. Este bine știut că, în cadrul unei clase, nivelul de cunoștințe al elevilor este diferit. Lucrările de laborator, efectuarea experimentelor oferă posibilități multiple de gradare a complexității activității în funcție de nivelul actual al elevilor. Această activitate se poate realiza, mai cu seamă, în cadrul cercului de fizică pentru elevi.

# Integrarea mijloacelor didactice moderne în studiul lecțiilor de chimie

Prof. GRAȚIELA NICOLAE
Școala generală nr. 3, Vălenii de Munte, județul Prahova

CLASIFICĂRILE făcute **mijloacelor de învățămînt utilizate în școala contemporană evidențiază, în principal, trei criterii esențiale:**

**a) Criteriul istoric care face o enumerare a categoriilor de mijloace de învățămînt în ordinea apariției lor în istoria învățămîntului, începînd cu tiparul și încheind cu computerele electronice.**

**b) O altă clasificare ține seama de caracteristicile tehnice și categoriile de analizatori pe care îi solicită. Sînt definite, potrivit acestui criteriu, diferite tipuri de materiale purtătoare de mesaj informațional: mijloace audio, video, audiovizuale.**

**c) Criterii psihopedagogice care pun accentul pe funcționalitatea pedagogică și pe condițiile pe care le oferă mijloacele tehnice activității de învățare.**

În cele mai multe variante de clasificare se adoptă criterii mixte care iau în considerație atît caracteristicile tehnice ale mijloacelor de instruire, cît și implicațiile lor psihopedagogice.

Potrivit acestor criterii, putem stabili următoarele tipuri de mijloace didactice.

1. Mijloacele intuitive obiectuale (colecții de minerale și roci, eșantioane de metale și aliaje etc.) și imagistice (planșe, albume, fotografii etc.) care sprijină îmbogățirea experienței și a cunoștințelor elevilor despre lumea reală.

2. Mijloace intuitiv — convenționale sau modelele care-i ajută pe elevi să surprindă structura de bază a unui fenomen sau obiect. Fac parte din această categorie de mijloace diferite imagini sau forme spațiale care reprezintă simplificat aspecte ale realității, cum sînt: schițele, hărțile, diagramele, modelele structurale, machetele, mulajele etc.

3. Mijloacele audiovizuale moderne reprezintă o categorie de mijloace de informare și de comunicare în masă, a căror construcție tehnică se bazează pe aplicațiile electricității și electronicii la imprimarea și reproducerea imaginilor și a sunetelor. Termenul de mijloc audiovizual s-a extins asupra tuturor tehnicilor care difuzează mesaje sonore sau vizuale, chiar dacă unora dintre ele le este specific numai unul din cele două tipuri de semnale (audio sau vizual).

Totodată cînd ne referim la mijloace audiovizuale trebuie să distingem mijloacele purtătoare de mesaj informațional (diapozitivul, diafilmul, filmul, folia pentru retroproiector, emisiunea radio, emisiunea T.V., discul, banda magnetică) de tehnicile auxiliare, adică aparatele de proiecție audiovizuală (diaproiectoare, epiproiectoare, retroproiectoare, aparate de proiecție filmică, magnetofon, picup) și suporturi de proiecție (tablă, ecran etc.).

Voi prezenta **cîteva posibilități de integrare a mijloacelor didactice moderne în lecțiile de chimie, la clasele VII—VIII,** deduse din studierea unor materiale de specialitate și din experiența proprie. Cu deosebire, mă voi referi la folosirea retroproiectorului, rotoproiectorului (proiectorul cu disc), diascolului și modelelor mute în diferite momente ale lecțiilor, la diferite tipuri de lecții și la

potențialul pedagogic al foliilor pentru retroproiector, diapozitivelor și a diafilmelor, modelelor mute.

I. După cum se știe, retroproiecția oferă numeroase avantaje, printre care menționez:

— proiecția se realizează la lumina naturală a zilei în condiții optime de vizibilitate, ceea ce permite elevilor să lucreze normal și cu alte materiale necesare activității școlare;

— imaginile pot fi readuse pe ecran ori de cîte ori este nevoie pentru a consolida o informație;

— elevii au posibilitatea de a lucra individual în timpul proiecției;

— folosirea retroproiecției permite realizarea unei diversități de obiective pedagogice: însușirea de cunoștințe, formarea de capacități, formarea de deprinderi, suport pentru diferite modalități de activizare a elevilor.

— se menține permanent contactul direct profesor-elev;

— se realizează economie de timp în lecție prin elaborarea anticipată a unor materiale;

— tehnica mînuirii retroproiectorului este simplă, iar foliile pot fi realizate cu resurse proprii de către profesor;

— se pot prezenta imagini mărite ale unor experiențe cum sînt: electrolize, cristalizări, reacții colorimetrice.

Astfel, *pentru retroproiecție am folosit:*

*a)* Folii singulare, care pot fi:

— nescrise pentru completare în timpul lecției, de exemplu la deducerea etapelor de stabilire a formulelor chimice sau a algoritmului de calcul privind efectuarea calculelor chimice pe baza formulelor și ecuațiilor chimice sau a calculelor cu concentrația soluțiilor;

— elaborate anticipat pentru verificarea cunoștințelor, pentru consolidarea acestora sau pentru transmiterea unor sarcini de lucru.

*b)* Folii cumulative (suprapuse) ce permit prezentarea în pași, de la imagini mai simple spre imagini mai complexe; fiecare nouă suprapunere aducînd un element în plus ce se adaugă la fondul ilustrativ precedent. De exemplu, la prezentarea furnalului, a proceselor ce se produc, a materiilor prime utilizate și a produselor rezultate.

Am folosit de asemenea folii cumulative pentru comunicarea de informații în conexiune inversă, pentru reglarea procesului de învățare, oferind elevilor soluțiile corecte la problemele date spre rezolvare (exemplu: recapitularea diferitelor tipuri de reacții chimice, la clasa a VII-a și evaluarea capacității elevilor de a opera cu cunoștințele acumulate, recapitularea unor metode de preparare sau proprietăți chimice ale unor substanțe simple sau compuse, modul de completare a unor tabele cu rezultatele experiențelor efectuate etc.), sarcinile de muncă independentă fiind date sub formă de scheme de diferite tipuri ce includ elemente de problematizare.

*c)* Folii prevăzute cu clape opace, la care ilustrația sau rezolvarea unor ecuații chimice, a unor scheme-program, pot fi acoperite sau descoperite, parțial sau total, după necesități. De exemplu: prezentarea unor fișe de lucru pe secvențe atît la predare-învățare, cît și la evaluarea cunoștințelor elevilor, înlocuind astfel lipsa caietelor de chimie pentru munca independentă, prezentarea spre recunoaștere a unor instalații pentru obținerea $NH_3$, $H_2SO_4$, $HNO_3$ și comunicarea treptată de informații suplimentare prin descoperire, comunicarea de informații de conexiune inversă pentru stabilirea soluției corecte și complete, scrierea ecuațiilor reacțiilor care conduc la anumite transformări, indicînd condițiile de reacții și importanța practică a reacțiilor.

De asemenea, folosind cristalizoare sau cuve transparente am putut prezenta la retroproiector imagini mărite ale unor experiențe în momentul în care ele se produc, ca de exemplu: electroliza soluției de NaCl în prezența de fenolftaleină ce permite evidențierea degajării gazelor și colorarea soluției de fenolftaleină în spațiu catodic datorită formării NaOH, electroliza soluției de $CuSO_4$ cu anod solubil și cu electrozi indiferenți, efectuarea unor reacții de precipitare etc.

Pentru *ilustrarea unor teme mai complexe*, ca de exemplu alcătuirea și funcționarea unor instalații pentru obținerea diferitelor substanțe anorganice sau organice (utile mai ales la clasele a XI-a, a XII-a) la predarea tehnologiilor, cînd capacitatea elevilor de a-și concentra atenția pentru a recepționa mesajul audiovizual este mai mare, am utilizat simultan două retroproiectoare sau un retroproiector și un diascol sau un aspectomat, cu care am proiectat pe două ecrane așezate de o parte și de alta a mesei de laborator imagini complementare. De exemplu: pe unul din ecrane se proiectează cu ajutorul unui retroproiector, diascol sau epidiascop, imaginea (fotografia) instalației din exterior și pe celălalt ecran schema funcțională internă a unei părți din instalații, coloană de distilare, de absorbție, de spălare etc.

Pe un ecran se prezintă schema instalației, pe celălalt fluxul tehnologic. În acest caz, folosirea retroproiectorului permite și folosirea tehnicii acoperirii parțiale pentru prezentarea treptată a instalației și proceselor fizico-chimice ce se produc.

În ceea ce privește *potențialul pedagogic al foliilor pentru retroproiector* și momentul din lecție în care se folosește, acestea pot fi utilizate:

— în procesul de comunicare de informații prin reconstituirea etapelor unui fenomen desfășurat în timp sau pentru prezentarea unui algoritm de calcul ce va fi consolidat prin exerciții;

— la comunicarea de sarcini didactice pentru activitatea in-

dependentă teoretică (indicarea ecuațiilor reacțiilor ce conduc la diferite transformări, prezentate sub forma unor scheme program) sau practică (modul de lucru pentru desfășurarea diferitelor experiențe și modul de notare a rezultatelor);

— la comunicarea de informații de conexiune inversă pentru reglarea procesului de învățare; pot fi folosite în etapa verificării, în procesul de predare-învățare, în evaluarea eficienței lecției, în etapa fixării sau în lecțiile recapitulative.

Folosirea foliilor bine întocmite permite sporirea gradului de participare a elevilor la învățare prin aceea că stimulează spiritul de observație, solicită gîndirea pentru rezolvarea problemelor propuse prin retroproiecție, permite formarea deprinderii de comunicare în limbaj verbal pentru a decodifica limbajul grafic, matematic, logic utilizat.

**II.** Un rol important în întărirea caracterului practic-aplicativ al cunoștințelor elevilor, în cunoașterea schemelor de alcătuire și funcționare a unor instalații chimice, în prezentarea proceselor tehnologice sub forma unor scheme de instalații sau a unor scheme de operații ocupă *utilizarea retroproiectorului*. Prin prezentarea unor folii transparente, cu ajutorul acestui aparat elevii pot cunoaște schemele tehnologice ale obținerii Al, fontei, oțelului, $H_2SO_4$, diferitelor mase plastice; discul în mișcare dînd impresia de circulație a materiilor prime, produselor intermediare și produselor finite. Folosesc aceste scheme pentru consolidarea cunoștințelor elevilor, după ce, prin folosirea foliilor cumulative la retroproiector sau a modelelor mute, elevii au fost conduși în descoperirea treptată a instalațiilor necesare pentru un anumit proces fizic sau chimic, pentru a avea o imagine completă asupra procesului tehnologic.

**III.** *Diapozitivele*, datorită diversității, adaptării imaginii lor la conținutul programelor școlare, cît și calității tehnice și artistice a imaginilor, pot fi un mijloc prețios în atingerea obiectivelor instructiv-educative ale învățării chimiei.

Potențialul lor pedagogic rezultă din următoarele caracteristici:

*a)* Oferă posibilitatea de a facilita procesul de comunicare didactică prin: reproducerea unor materiale grafice sau fotografice, ilustrarea simplificată prin desene schematice a unor instalații, prezentarea unor procese, fenomene fotografiate din realitatea înconjurătoare, prezentarea unor structuri microscopice prin modele (modele atomice, modele structurale de molecule sau rețele):

— comunicarea, prin ilustrare a unor sarcini didactice care să conducă la obținerea unor informații de evaluare (diapozitive din seturile „Chimie pentru clasa a VII-a și a VIII") sau a unor informații suplimentare ca elemente de sprijin pentru rezolvări de probleme.

*b)* Fac să crească gradul de participare a elevilor în acțiunea de învățare prin solicitarea spiritului de observație, a activității de gîndire.

*c)* Sprijină activitatea elevilor pentru formarea de noțiuni și concepte (structura atomului, legături chimice, rețele cristaline, etc.), în special a acelora cu grad sporit de abstractizare.

*d)* Creează posibilitatea de a îmbogăți orizontul de cunoaștere al elevilor prin prezentarea unor fenomene inaccesibile direct: experiențe cu un grad mai mare de periculozitate (sinteza apei, arderile în clor, aluminoteramia, obținerea HCl) sau a interiorului unor instalații.

*Prezentarea diapozitivelor* se poate face în diferite momente ale lecției:

— înainte de a trece la studierea unei noi teme, în scopul de a trezi interesul elevilor pentru tema respectivă; prezentarea imaginilor din diferite sectoare ale industriei chimice la începutul studierii chimiei, prezentarea importanței unor substanțe ($H_2$, $O_2$, $H_2$ $SO_4$, petrolul, masele plastice) înainte de studierea structurii, preparării și proprietăților substanței respective, rămînînd ca în final corelarea proprietăților cu întrebuințările substanței să servească la consolidarea cunoștințelor, motivația învățării avînd un rol deosebit în însușirea cunoștințelor;

— în procesului de predare-învățare, prezentarea unor imagini și comentarea lor de către profesor, precum și antrenarea elevilor prin conversație în comentarea acestora (imagini din setul de diapozitive „Industria chimică — vol. I și II", „Fenomene electrochimice" etc.);

— în timpul activității independente, folosite fie în etapa de predare-învățare, fie în etapa evaluării eficienței lecției, în care diapozitivul servește pentru transmiterea unor sarcini de lucru;

— oferirea diapozitivului ca suport pentru o probă de evaluare;

— obținerea de informații de conexiune inversă asupra modului în care elevii și-au însușit cunoștințele (folosirea diapozitivelor din setul de diapozitive „Chimie pentru clasa a VII-a și a VIII-a", utile mai ales cînd elevii posedă și caiete de chimie pentru muncă independentă).

Folosirea diapozitivelor trebuie să respecte principiul complementarității față de alte mijloace de învățămînt existente, respectînd următoarele condiții:

— să ofere informația conținută folosind o altă manieră de prezentare;

— să nu se suprapună integral conținutului altui mijloc de învățămînt.

**IV.** Modelele se folosesc drept suport pentru participarea elevilor la procesul de învățare, pentru adaptarea ritmului de instruire la ritmul de învățare, pentru economisirea timpului afectat desenării unei instalații. De exemplu la studierea metodelor de

preparare industrială a unor substanțe ($NH_3$, $H_2SO_4$, $HNO_3$, $NO_2$, $CO_3$ etc.).

În procesul predării-învățării elevilor li se dă modele mute pe care le vor completa pe măsură ce primesc informații prin expunere explicativă, cu ajutorul unor diapozitive sau al retroproiecției; elevii fiind antrenați în redescoperirea instalațiilor corespunzătoare unor procese chimice.

Într-o lecție următoare, modelele mute, întocmite de data aceasta de fiecare elev, constituie un prilej de obținere a informațiilor de conexiune inversă asupra nivelului de corectitudine la care s-au format noțiunile, asupra capacității de înțelegere. Elevii completează modelul mut în funcție de sarcinile pe care le primesc (notarea materiilor prime, produșii intermediari, fazele procesului, instalația corespunzătoare fiecărei faze) și îl confruntă după verificarea individuală cu modelul mut completat la tablă.

Folosirea mijloacelor moderne de instruire trebuie să conducă la înregistrarea unui spor de performanță în realizarea obiectivelor instructiv-educative, să-i sprijine pe educatori și elevi în efortul lor comun de a depăși dificultățile muncii școlare.

Asimilarea tehnicilor audiovizuale în procesul de instruire nu trebuie să reprezinte un scop în sine, nu proiectăm imagini pentru că așa este modern. Prin aceste tehnici trebuie să oferim un plus de instrucție elevilor, folosind totdeauna mijlocul cel mai eficient care va permite să comunicăm cunoștințe și să formăm deprinderi de activitate independentă. Mijloacele audiovizuale trebuie integrate progresiv în procesul de instruire, ele pot prelua parțial funcția de comunicare a noii informații sau pe aceea de sistematizare și relevare a elementelor esențiale dintr-o temă de studiu, dar întreaga activitate instructivă este concepută, condusă și valorificată, în ansamblul procesului instructiv-educativ, de către profesor.

Cînd potențialul pedagogic al foliilor, diapozitivelor, modelelor nu este valorificat în mod corespunzător de către profesor, simpla proiectare poate conduce la efecte contrare celor urmărite, să determine o atitudine pasivă, de contemplare din partea elevilor. Totodată, mijloacele tehnice, oricît de utile ar fi din punct de vedere informațional, dacă sînt folosite în mod excesiv (mai mult de 10—15 minute în timpul unei lecții), pot deveni nocive pentru funcțiile fiziologice ale organismului elevilor și pentru sănătatea lor mintală. Folosirea lor trebuie alternată cu activități colective și individuale, cu exerciții aplicative, urmate de expunere explicativă.

*Valoarea pedagogică a unei tehnici de instruire* se determină în raport de:

— participarea elevilor la activitatea de învățare

— calitatea instructiv-educativă a mesajului pe care îl transmite

— valoarea formativă a comportamentului prin care elevul probează că a asimilat cunoștințele transmise.

# Lectura suplimentară a elevului—

# în sprijinul studierii literaturii române

Prof. GEORGETA COSTACHE,
prof. ADRIAN COSTACHE

**MODERNIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI — înțeleasă în primul rînd ca adaptare la factorii sociali dinamici — include, firesc, preocupări tot mai largi în rîndul practicienilor din școli. Altfel spus, nici un pedagog adevărat nu se poate abstrage abordării, interpretării și valorificării conceptului de modernizare fără riscul imens de a fi depășit de ritmul social, de chiar factorii interni ai procesului de învățămînt.**

Conceptul însuși de modernizare nu poate fi abordat decît în sens *global*, pornindu-se de la relația, recunoscută azi ca fundamentală, școlii cu cercetarea și producția căreia i se pot adăuga apoi, în raport cu accentele care se pun, alte și alte fațete, izvorînd din același principiu adaptativ. Se poate afirma astfel că *diferențierea* este o componentă a modernizării, așa cum, pe de altă parte, *creativitatea* tinde să caracterizeze dominant, adesea, complexul proces de modernizare.

Toate aceste accente nu înlătură însă viziunea globală, integratoare, în care trebuie privit fenomenul. Nu putem astfel moderniza manualele, programele, în vreme ce metodologia rămîne în linii esențiale neschimbată. Nu putem vorbi de o autentică modernizare a procesului învățării propriu-zis, dacă în alte activități educaționale în școală și în afara ei continuă să domine formalismul,

festivismul, abordarea autoritară a activităților, negîndu-se ideea de autoconducere, de creare și de cultivare a elementelor de motivație internă. Am merge mai departe și am spune că importante zone ale procesului educațional suferă de o „bogăție" de activități, bogăție fiind un termen eufemistic, termenul real fiind supraîncărcarea, ceea ce, obiectiv vorbind, vine în contradicție cu ideea de *calitate* — cerință fundamentală a actualei etape de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate. Implicația nu poate fi alta decît rămînerea în urmă a școlii în raport cu dinamica socială.

Trebuie, pe de altă parte, să integrăm în această viziune globală a modernizării și alte aspecte ale procesului mai larg de cunoaștere, specific învățării în general. Ne gîndim în acest sens la rolul tot mai însemnat ce revine factorilor extrașcolari de informare și formare, între care lectura suplimentară a elevului, emisiunile T.V. etc.

O anchetă făcută în rîndul a o sută șaisprezece elevi dintr-o școală generală din sectorul șase, municipiul București, ridică cîteva probleme esențiale, mai ales în privința lecturii suplimentare, ale căror semnificații pot să trezească un interes mai larg. S-a pornit de la ideea că lectura suplimentară joacă un rol esențial în procesul de formare diferențiată a personalității elevului, iar modernizarea își propune crearea de personalități dinamice, cu disponibilități creative, capabile să abordeze orice fenomen social sau economic. Concret, ancheta a urmărit să releve, într-un context corespunzător, modul în care listele de lectură suplimentară sînt parcurse de elevi pe perioada vacanței de vară, iar, pe de altă parte, în ce măsură alte texte ocupă universul preocupărilor elevilor, adăugîndu-se apoi felul în care elevii se implică în text, prin reținerea de personaje memorabile, genul de literatură preferat, procentul de frecventare a bibliotecii școlare, specificul emisiunilor de televiziune urmărite cu predilecție. Au fost chestionați șaptezeci și șapte de elevi din clasa a VII-a și treizeci și nouă elevi din clasa a VI-a.

Iată însă cum arată un eșantion reprezentativ din această anchetă, conținînd răspunsurile a treizeci și opt elevi din clasa a VII-a.

| Nr. elev. | Cărți recomandate (nr.) | Alte cărți (nr.) | Bibliotecă personală | Nr. cărți | Genul de literatură | | Personaje preferate | | T.V. | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | de aventuri | științifico-fantastică | din C.R. | din A.C. | filme științifice | | alte emisiuni |
| 1 | 3 | 3 | nu | — | 1 | — | 1 | — | — | — | 1 |
| 2 | 0 | 5 | da | 70 | 1 | 1 | — | — | — | 1 | — |
| 3 | 0 | 1 | da | 28 | 1 | 1 | — | — | — | — | 1 |
| 4 | 1 | 1 | — | — | — | — | — | — | — | 1 | — |
| 5 | 0 | 3 | da | 61 | 1 | — | — | — | — | — | 1 |
| 6 | 0 | 0 | — | — | 1 | — | — | — | — | — | 1 |
| 7 | 1 | 2 | da | 25 | 1 | — | 1 | — | — | — | 1 |
| 8 | 0 | 0 | — | — | — | — | — | — | — | — | 1 |
| 9 | 0 | 0 | — | — | — | — | — | — | — | — | 1 |
| 10 | 0 | 2 | da | 400(!) | 1 | 1 | 1 | — | — | — | 1 |
| 11 | 0 | 3 | da | 450(!) | 1 | — | — | — | — | — | 1 |
| 12 | 0 | 3 | da | 20 | — | 1 | — | — | — | 1 | — |
| 13 | 0 | 0 | da | 25(!) | 1 | — | — | — | — | — | 1 |
| 14 | 1 | 3 | — | — | — | — | — | — | — | 1 | 1 |
| 15 | 3 | 3 | da | 42 | 1 | — | 1 | 1 | — | 1 | — |
| 16 | 6 | 3 | da | 50 | 1 | — | 1 | 1 | — | 1 | — |
| 17 | 1 | 3 | da | 50 | 1 | — | — | 1 | — | — | 1 |
| 18 | 0 | 4 | da | 135 | 1 | 1 | — | 1 | 1 | 1 | — |
| 19 | 1 | 12 | da | 150 | 1 | — | — | 1 | — | — | 1 |
| 20 | 2 | 3 | da | 125 | | 1 | — | — | — | — | 1 |
| 21 | 0 | 3 | da | 25 | 1 | — | — | 1 | — | — | 1 |
| 22 | 2 | 3 | da | 30 | 1 | — | 1 | — | — | — | 1 |
| 23 | 3 | 2 | da | 20 | 1 | — | 1 | — | — | 1 | — |
| 24 | 0 | 4 | da | — | 1 | — | — | 1 | 1 | — | — |
| 25 | 0 | 2 | da | — | 1 | — | — | — | 1 | — | — |
| 26 | 1 | 7 | da | — | 1 | — | — | 1 | — | — | 1 |
| 27 | 4 | 6 | da | 200 | 1 | — | — | 1 | — | — | 1 |
| 28 | 4 | 8 | da | 90 | 1 | 1 | 1 | 1 | — | 1 | — |
| 29 | 5 | 3 | da | 80 | 1 | — | 1 | 1 | 1 | — | 1 |
| 30 | 2 | 4 | da | 200 | 1 | 1 | — | — | — | — | 1 |
| 31 | 3 | 4 | da | 200 | 1 | 1 | — | 1 | — | — | 1 |
| 32 | 5 | 5 | da | 70 | 1 | 1 | 1 | 1 | — | 1 | 1 |
| 33 | 16 | 7 | da | 127 | 1 | 1 | 1 | 1 | — | 1 | — |
| 34 | 8 | 6 | da | 100 | 1 | — | 1 | 1 | 1 | — | — |
| 35 | 1 | 8 | da | 50 | — | 1 | — | 1 | — | 1 | — |
| 36 | 2 | 8 | da | 90 | — | 1 | — | 1 | — | 1 | — |
| 37 | 6 | 8 | da | 110 | 1 | — | 1 | 1 | — | — | 1 |
| 38 | 10 | 7 | da | 80 | 1 | — | 1 | 1 | — | — | 1 |

Se adaugă la cele consemnate mai sus și alte întrebări, între care „Frecventați biblioteca școlară?", „Ce altă bibliotecă mai frecventați?", „Ultima carte împrumutată?"

În privința *cărților recomandate* și a *altor cărți* s-a cerut indicarea de către elevi a titlului și a autorului, în intenția asigurării unui coeficient de veridicitate a răspunsurilor. La fel s-a procedat și în ceea ce privește biblioteca personală, iar rezervele noastre din Tabel (1) în privința elevilor cu numerele 10, 11, 13 vin din faptul că ei *n-au fost* în stare să dea mai mult de 2 titluri ce fac parte din biblioteca personală.

Ceea ce trebuie remarcat de la bun început, în raport cu problematica anchetei noastre este faptul că în general elevii citesc, că tînăra generație are încă nevoie de binefacerile „Galaxiei Gutemberg", contrazicînd astfel pesimiste prezicerî, deși, pe de altă parte, este adevărat că timpul dedicat altor mijloace de informare, și în special televiziunii, este se pare simțitor mai mare decît cel dedicat lecturii, concluzia desprinzîndu-se din numărul și numele emisiunilor pe care subiecții anchetei le vizionează. Un singur răspuns din cele 116 indică restricții impuse de familie cu privire la urmărirea emisiunilor T.V.

Statistic vorbind, fiecărui elev anchetat îi revin în medie 6 volume citite într-o perioadă de aproximativ două luni (perioadă care este totuși de vacanță), număr de volume care, după opinia noastră, sporește sensibil, pe unitatea de timp, în perioada cursurilor școlare. Desigur există și un număr relativ important de elevi care declară că nu au citit nici o carte — patru din eșantionul nostru și un număr ceva mai mare, mediu vorbind, din celelalte clase (13).

Mai interesant ni se pare însă cel de-al doilea aspect al problemei, și anume faptul că elevii citesc evident mai mult *alte cărți* decît *cărți recomandate*, fenomen ce s-ar cuveni poate analizat, cu altă ocazie, mai pe larg. Căci chiar dacă admitem că o parte din titlurile prezentate la *alte cărți* (152) au fost parcurse în alte perioade de timp decît cele indicate de noi, numărul cărților nerecomandate este cel puțin egal celor pe care profesorul le indică în liste bibliografice.

Criteriile după care sînt selecționate aceste cărți sînt în general obscure, iar uneori arbitrare. Ele apar ca rezultat al unui sistem informațional propriu existent la nivel de colective școlare, al cărui mecanism nu poate fi întotdeauna observat de profesor. De pildă, în ceea ce-i privește pe cei 38 de elevi selecționați, colegi de clasă fiind, atrage atenția frecvența cu care un autor (Horia Tecuceanu) și titluri dintr-o serie de romane polițiste, care au ca erou pe căpitanul Apostolescu, apar în lectura elevilor (7 elevi și 13 titluri). Firește, nu-i lipsit de interes să constați că asemenea volume au apărut în tiraje ce variază între 60 de mii și 100 de mii de exemplare, tiraje de care nu beneficiază întotdeauna cărțile recomandate. Așa se explică între altele și faptul că bibliotecile personale conțin mai degrabă alte cărți decît cele cerute de școală, estetic superioare celor ce se găsesc mai peste tot. Nu mai este deci o surpriză să constați apoi că, din cele paisprezece răspunsuri care indică un personaj preferat, 14 indică drept personaje și texte literatură de aventuri, polițistă, în proporție de circa 80%, iar 5 se referă la... căpitanul Apostolescu, situații asemănătoare putîndu-se constata și la ceilalți 78 de elevi chestionați.

Nu vrem să spunem că a fost o surpriză pentru noi constatarea că o bună parte din elevi preferă literatură de aventuri (84 din total) în vreme ce numai 13 din cei 38 preferă literatură *științifico-fantastică*, unii indicînd ambele genuri, și anumai patru elevi au indicat și un al treilea gen de literatură, *istorică*, iar *doi au menționat cărțile cu tematică erotică*... Și totuși, dincolo de gustul pentru fapte excepționale, de înflăcărarea imaginației specifică vîrstei, *preferința ni* se pare excesivă, cu implicații estetice, etice, ce nu ne pot lăsa indiferenți. Se ridică cu alte cuvinte problema ca, în cadrul unei autentice *modernizări a școlii, profesorul* să cunoască și să poată influența factorul cultural cu care elevul vine în contact tot mai frecvent dincolo de băncile școlii. În acest sens profesorului îi trebuie timp și cadru adecvat. În privința școlii el are un asemenea cadru — poate insuficient dacă ne gîndim la numărul de ore destinat îndrumării lecturii suplimentare, 8—9 ore anual — dar el există și trebuie folosit ca atare, găsindu-se acele modalități adecvate de valorificare a lecturii, precum *povestirea, compunerea, caracterizarea de personaje, procesul literar, comentariul, dezbaterea problematică*. În privința fenomenului cultural *mai larg, un asemenea cadru* este ca și inexistent.

Există, cum se poate bănui, și alte aspecte care ne-au stîrnit interesul, dar preferăm să ne limităm la acestea pe care le considerăm de un interes mai larg. Se poate deduce cu ușurință nevoia ca educatorul să conceapă în sens mult mai larg *lectura suplimentară* a elevului, integrîndu-se aici nu numai lectura recomandată, ci și emisiunea T.V., spectacolul teatral, lectura de orice fel a acestuia. În acest fel personalitatea elevului, ca și sfera de influențe în care acesta se formează vor fi mult mai aproape educatorului. Iar foloasele nu vizează doar unul sau mai multe obiecte școlare, ci atitudini, acțiuni, motivații și dimensiuni creative ale subiectului educației și autoeducației, neuitîndu-se nici o clipă că modernizarea include — chiar dacă nu expres — cunoaștere și asimilare în primul rînd.

# Dezvoltarea exprimării orale şi scrise la elevii maghiari

Prof. ELENA COSTEA
Şc. gen. nr. 1 Găneşti, jud. Mureş.

**SPUNEM DESPRE CINEVA că stăpîneşte o limbă dacă are o exprimare corectă, cursivă, colorată atît orală, cît şi scrisă. În faţa profesorului de limba română stă sarcina principală de a-i ajuta pe elevi să stăpînească mecanismele limbii, pentru a înţelege şi a se face înţeleşi.**

În activitatea mea la catedră am pus accent pe formarea unui vocabular activ în limba română, urmărind ca elevii să cunoască exact cuvintele sub aspect fonetic, grafic şi semantic. La venirea elevilor în clasa a V-a, pentru a putea verifica în ce măsură cunosc limba română, port cu ei discuţii despre şcoală, familie, sat şi despre patria noastră. Pentru a cunoaşte felul cum se exprimă elevii în scris, le dau o mică lucrare ce cuprinde o dictare şi alcătuirea de propoziţii cu cuvinte date ce se referă la familie sau şcoală. La sfîrşitul anului şcolar elevii sînt verificaţi din nou printr-o nouă lucrare asemănătoare cu prima, dar puţin mai dificilă şi în felul acesta se poate vedea progresul făcut de fiecare elev.

Principala condiţie a dezvoltării exprimării orale şi scrise este cunoaşterea vocabularului limbii române. Explicarea cuvintelor noi o fac prin sinonime, prin perifrază, ori prin folosirea omonimelor, antonimelor. De exemplu: pentru *crud* =nemilos, necopt, tînăr,

El este un om crud. Fratele meu este crud (tînăr). Am mîncat un măr crud.

Pentru *coş / horn /*: Fumul iese pe coş; coş / de piaţă /: Am pus mere în coş.

Atenţie deosebită acord familiei de cuvinte în cadrul căreia, pentru înţelegerea exactă a sensului lor, cer elevilor exemple variate din lecturile învăţate, ori din vorbirea curentă. De exemplu, la clasa a VI-a: *vină* — vinovăţie, nevinovat, nevinovăţie, vinovat, a învinui, a se dezvinovăţi, învinuire.

Se scrie pe tablă familia de cuvinte, se împarte clasa în două grupe: o grupă pregăteşte întrebări cu aceste cuvinte, iar cealaltă grupă răspunde la întrebările puse:

1. Cine e vinovat de spargerea geamului?
   Sînt nevinovat.
2. Cum se dezvinovăţeşte Creangă de slăbiciunea sa pentru pisici?
   El spune că a crescut cu ele.
3. Pe cine învinuiţi de purtarea lui Ionel din „Vizita"?
   Eu învinuiesc pe mama lui.

La clasa a V-a: *patrie* — patriot, patriotic, patriotism.

Întrebări ce s-au pus:

1. Pentru ce au luptat ostaşii?
   Ostaşii au luptat pentru patrie.
2. Cine a fost Lungu Marin?
   Lungu Marin a fost un mic patriot.
3. Ce fel de fapte a făcut?
   El a făcut fapte patriotice.
4. Cum se numeşte dragostea de patrie?
   Dragostea de patrie se numeşte patriotism.

În cazul în care elevii nu reuşesc să formuleze ei întrebările, va face profesorul acest lucru. El va dirija şi răspunsurile pentru a fi cele dorite. În felul acesta se încheagă o discuţie la care elevii participă în mod activ; profesorul corectează exprimarea greşită, dacă nici un alt elev din clasă n-a sesizat greşeala. Se notează pe tablă răspunsurile cele mai reuşite, iar elevii le scriu în caietele lor.

Cînd în lecţia cu temă nouă este vreun cuvînt pe care l-au întîlnit anterior le cer să-şi amintească contextul în care apărea. De exemplu, în clasa a V-a: „Nică se dă pe o creangă mai spre poale". În această oră le cer să-şi amintească unde au poposit copiii în excursie: la poalele cetăţii, muntelui („Pe meleagurile patriei"). La terminarea unei lecţii stabilesc împreună cu elevii cuvintele pe care trebuie să le reţină pentru a le putea folosi în vorbirea curentă şi revin asupra lor oră de oră. Pentru dezvoltarea exprimării orale folosesc discuţiile libere sub forma unor compuneri orale care au avantajul că dau posibilitatea profesorului de a verifica exprimarea unui mare număr de elevi.

În urma unei excursii făcute cu clasa, le-am cerut elevilor să povestească amănunţit cum şi-au petrecut ziua respectivă, folosind cît mai multe din cuvintele învăţate: itinerar, popas, poiană, poalele muntelui, bolţi de frunze etc. Am observat ulterior că aceste cuvinte au intrat în vocabularul copiilor.

După parcurgerea cîtorva lecţii se face recapitularea vocabularului. În această oră, pentru a vedea în ce măsură se cunoaşte sensul cuvintelor, am cerut exemple cu fiecare cuvînt în parte, apoi cu ajutorul elevilor am grupat cuvintele după noţiunile pe care le denumesc. De exemplu, la clasa a VI-a: cuvinte ce se referă la anotimpul iarna: a troieni, viforniţă, a viscoli, soare cu dinţi, se lasă frigul; cuvinte care denumesc acţiuni: a născoci, a întrerupe, a o lua la sănătoasa, a se dezvinovăţi, a gîfîi, o ofta, a

se lăfăi; cuvinte ce conturează caracterul unui om: caraghios, trufaș, semeț, statornic, a avea slăbiciune pentru cineva, a sta țeapăn.

S-a împărțit clasa în trei grupe și fiecăreia i s-a dat o categorie de cuvinte cu care să alcătuiască o mică compoziție, cu un titlu ales de ei. Prima grupă a scris despre o zi de iarnă, a doua a alcătuit o compunere în care predomină dialogul, a treia grupă a caracterizat un personaj dintr-o operă studiată. Lucrările mai reușite au fost apreciate; elevii slabi au avut de alcătuit propoziții cu cuvinte mai ușoare.

În ora a doua, la unele lecturi, ca de pildă „Păcală avocat", s-a folosit dramatizarea: povestitorul citea din carte, ori povestea, iar celelalte personaje — omul sărac, hangiul, Păcală și judecătorul — spuneau replicile respective, ceea ce implica cunoașterea foarte bine a cuvintelor. Ora a fost plăcută, interesantă, au fost antrenați mulți elevi, s-a observat dorința lor de a pronunța și a reproduce cît mai exact și mai corect.

Lecturile în afara clasei ajută foarte mult la îmbogățirea vocabularului, la familiarizarea elevilor cu exprimarea în limba română. Li s-au dat elevilor cărți de la bibliotecă, avînd în vedere posibilitățile de lecturare ale fiecăruia. La clasa a V-a li s-a cerut doar să reproducă oral conținutul celor citite, iar în trimestrul al III-lea să noteze ideile principale și ceea ce le-a plăcut. La celelalte clase elevii și-au notat, într-un caiet special, pe scurt, subiectul, au făcut caracterizări de personaje, au folosit citate din opera respectivă, au fost obișnuiți să-și noteze impresiile personale, precum și unele cuvinte necunoscute. Aceste cuvinte au fost lămurite în clasă cu ajutorul elevilor sau explicate de către profesor. Elevii care au citit mai mult au fost stimulați și au avut bucuria muncii împlinite.

Pentru ca noțiunile gramaticale să nu fie noțiuni în sine ele trebuie folosite pentru formarea unei exprimări corecte, nuanțate. După ce s-a predat substantivul și adjectivul, elevii au primit sarcina de a alcătui o compunere intitulată „O călătorie prin țara mea", mai ales că ei făcuseră o asemenea călătorie în vacanța de primăvară. În compoziția lor elevii au folosit substantive proprii comune și cît mai multe adjective cu o singură terminație și cu două terminații.

Cu elevii clasei a VIII-a s-a alcătuit o compunere, în care au trebuit să folosească verbe la imperfect și la perfectul compus, cu titlul „O întîmplare deosebită". Li s-a indicat să folosească dialogul și povestirea.

Cînd se face controlul compunerilor în clasă, în timp ce un elev citește, ceilalți își notează părerile lor despre compunerea respectivă, precum și ceea ce consideră ei a fi greșeli de conținut, ori de exprimare și-n această oră au posibilitatea de a-și dezvolta exprimarea orală. De exemplu, un elev, ascultînd compunerea „O zi de primăvară" a unui coleg, spunea următoarele: „a respectat planul făcut pe care l-a dezvoltat în propoziții bogate, corecte, frumoase. Mi-a plăcut cum a descris dimineața... dar are și greșeli de conținut și exprimare".

O exprimare corectă, frumoasă este strîns legată de ortografierea exactă a celor spuse. La clasele V—VII am alcătuit o listă cu greșelile cele mai frecvente, iar cuvintele greu de ortografiat le-am inclus într-un text întocmit, ori luat dintr-o lectură cunoscută. Textul respectiv creștea în dificultate la clasele mai mari, unde nivelul de însușire a ortografiei este mai ridicat. Am dictat textul respectiv elevilor, le-am cerut să schimbe caietele între ei și fiecare a corectat lucrarea unui coleg după textul original. Am verificat corectarea și apoi s-a notat numărul greșelilor, natura lor.

Printr-o muncă asiduă a profesorului, printr-o continuă prospectare a unor noi posibilități, cu randament sporit în munca la clasă, se poate ajunge la rezultate bune privind însușirea limbii române de către elevii de naționalitate maghiară.

# Exerciții de cultivare a limbii în liceu

**Prof. MARIA BĂNCILĂ**
*Liceul industrial „Rulmentul", Brașov*

**NECESITATEA de a-i face pe elevi să gîndească la nivelul cerințelor sociale actuale, de a-i înarma cu procedee de investigație științifică a dus la introducerea în școală a unor strategii ale gîndirii științifice, modalități de stimulare și dirijare a gîndirii elevilor pe linia flexibilității, creativității și inventivității. Este firesc, deci, ca atunci cînd vorbim de un învățămînt formativ în sens contemporan, să ne propunem să dezvoltăm capacitățile mintale în general, dar ordinea priorităților cerute de epocă ne impune să dezvoltăm gîndirea creatoare.**

Interesul nostru pentru întărirea caracterului practic-aplicativ al predării și însușirii limbii și literaturii române s-a mani-

festat permanent în stabilirea legăturilor necesare cu ceea ce elevii cunosc din clasele anterioare, adîncind noţiunile prin exerciţii variate, avînd permanent în atenţie corelaţia limbă-literatură, gramatică-stilistică.

Exerciţiile de cultivare a limbii la clasele liceale au drept scop însuşirea limbii ca mijloc de comunicare orală şi scrisă, corectă din punct de vedere gramatical, ortografic şi ortoepic, nuanţată şi expresivă. Nu a memora şi enumera definiţii şi reguli, nu a analiza mecanic, formal, un text sintactic şi morfologic, ci formarea capacităţii şi deprinderilor elevilor de a folosi cunoştinţele gramaticale în vorbire şi scriere, puterea de sesizare a vorbirii nuanţate şi expresive, de sesizare a funcţiei stilistice a părţilor gramaticale — iată în esenţă finalitatea exerciţiilor de cultivare a limbii la clasele IX—XII.

Diversele probleme de gramatică, de vocabular, de fonetică, de ortografie sau de punctuaţie trebuie să fie ilustrate prin exemple variate, caracteristice pentru fenomenul lingvistic urmărit. Exemplele analizate trebuie să fie luate din operele literare studiate, în felul acesta adîncindu-se şi mai mult stilul scriitorului respectiv. Ilustrăm cu un exemplu la clasa a XI-a.

Subliniaţi substantivele din textul următor, analizaţi efectele lor stilistice:

*„Aşa-i... el avea miere pe buza lui, şi noi*
*Ne-am adunat în juru-i ca muştele de roi*
*Proşti!... am crezut că-i matcă de stup şi deodată*
*Trezitu-ne-am c-un trîntor şi cu mierea mîncată.*

.....

*E trîntorul în faguri?... afară el din stup!*
*E lupu-n stîna ţării?... pe lup, zăvozi, pe lup!*

(V. Alecsandri, „DESPOT-VODĂ").

În textele sau exerciţiile alese trebuie să se urmărească ce este general şi, în acelaşi timp, caracteristic pentru limbă. În cadrul comentariului unui text descriptiv, li s-a dat elevilor, pe grupe şi prin muncă independentă să facă o statistică a părţilor de propoziţie principale şi secundare. Li s-a cerut apoi să arate prin ce părţi de vorbire sînt exprimate. Concluzia la care au ajuns elevii a fost aceea că *substantivele şi adjectivele* sînt cele mai numeroase în astfel de texte. Mergînd şi mai departe cu analiza, elevii au sesizat funcţiile stilistice ale părţilor de vorbire analizate. Într-o naraţiune, ca aceea în care M. Sadoveanu povesteşte într-un fragment din romanul „Fraţii Jderi" lupta de la Vaslui, li s-a dat elevilor ca sarcină de lucru să afle numărul predicatelor şi să arate prin ce se exprimă acestea. Într-un astfel de text, elevii au observat că *verbele* sînt acelea care domină şi că ele dau dinamism acţiunii.

În cadrul comentariului unui text descriptiv sau narativ am dat elevilor cîteva texte şi i-am împărţit în trei grupe de muncă independentă de analiză a textului, astfel: prima grupă să sublinieze substantivele din text; a doua grupă să găsească adjectivele din acelaşi text; a treia grupă să afle verbele din alt text. Tuturor grupelor li s-a cerut să sesizeze în aceste texte ce părţi de vorbire domină, să arate apoi ce moduri de expunere domină, pentru a ajunge la concluzia: ce fel de text a avut fiecare grupă. Pentru grupele I şi a II-a s-a dat textul:

*„A venit vîntul dinspre Dunăre, vînt cald.*
*Şi vîntul a adus nori.*
*Şi norii au adus ploaie, ploaie grasă,*
*ploaie caldă, ploaie de primăvară.*
*Ploaia bună a înviorat pămîntul.*
*Cîmpul nesfîrşit a înviat".*

(Z. Stancu, „DESCULŢ").

Pentru a treia grupă am prezentat textul următor:

*„Akingii şi spahii s-au repezit prin ceaţă înainte. Au dat în mlaştină, au descălecat; au trimes numaidecît ştire în urmă să înainteze la harţ pedestrimea cu baltagurile, să taie lunca şi să deschidă drumuri oştii".*

(M. Sadoveanu, „FRAŢII JDERI").

În formarea deprinderii de scriere corectă şi expresivă, de folosire nuanţată a limbii în exprimare, precum şi în scris, se poate porni şi invers, de la analiza stilistică a textului la cea morfologică, sintactică, fonetică şi de vocabular. Analizînd un text literar, sesizînd deci mijloacele şi procedeele artistice din acel text, elevii vor observa că toate acestea sînt realizate cu ajutorul părţilor de propoziţie şi de vorbire, deci cu ajutorul cuvintelor cu diferite funcţii sintactice sau roluri morfologice, cuvinte care au sensuri diferite de la o sintagmă la alta şi se scriu într-un anume fel, conform normelor noastre gramaticale.

În cadrul lecţiilor de cultivare a limbii la clasele de liceu se pot folosi diferite metode, se pot alege exerciţii de o mare varietate în funcţie de nivelul claselor şi al elevilor.

Ceea ce considerăm a fi mai pregnant în organizarea lecţiilor de limbă, conformîndu-ne unui învăţămînt modern, este faptul că lecţiile de limbă trebuie în aşa fel practicate, încît să redea schimbarea raportului profesor-elev, în sensul că elevul trebuie pus în situaţia de a lucra efectiv, de a analiza, de a judeca, de a descoperi, de a rezolva problematic diferite situaţii gramaticale, asigurîndu-i astfel rolul de copărticipant la procesul învăţării.

În formarea deprinderii de scriere corectă şi expresivă, de folosire nuanţată a limbii în exprimare, precum şi în scris, se poate porni şi invers, de la analiza stilistică a textului la cea morfologică, sintactică, fonetică şi de vocabular. În acest sens, am dat elevilor ca sarcină de lucru următoarea temă:

*„Sesizați în textele următoare imaginile artistice folosite; prin ce se exprimă aceste cuvinte din punct de vedere sintactic și morfologic": „Acum vuietul conteneşte, biruitoare, apa se aşază între maluri, potolită, netedă, ca o oglindă. Cîteva stînci curioase îşi mai ridică, din desişul verde, capetele pleşuve".*

(Al. Vlahuță, „ROMÂNIA PITOREASCĂ").

După ce elevii analizează cuvintele din punct de vedere sintactic și morfologic, se poate trece la probleme de vocabular: cum s-au format aceste cuvinte, sensul lor — propriu sau figurat — să formeze sinonime de la aceste cuvinte, îmbinîndu-le apoi în propoziții și chiar în compuneri orale scurte. Tot timpul elevii vor trebui să arate că știu să scrie aceste cuvinte gramatical.

Modalitatea principală de lucru la orele de cultivare a limbii urmează să fie exersarea limbii, folosirea și cultivarea ei, în două forme fundamentale: *analiza de text* care separă, izolează, compară, sintetizează fenomenele gramaticale și *verbalizarea* prin exerciții variate, cu caracter creator, pe bază de opoziții, corelații, construcții, compoziții, prin aplicarea conștientă și creatoare, deci, a noțiunilor gramaticale însușite anterior, în compoziții independente — *compunerile gramaticale*. Aşadar, aceste exerciții de cultivare a limbii la clasele de liceu îi ajută pe elevi să ajungă la treapta calitativă a însușirii și aplicării *definițiilor* și *regulilor* gramaticale, de la treapta stăpînirii empirice a limbajului din clasele anterioare la însușirea conștientă, corectă și nuanțată. Această trecere trebuie înțeleasă și rezolvată în baza diferenței psihologice fundamentale între capacitatea de a folosi limbajul în mod spontan și inconștient și puterea de reflecție asupra limbajului, aceasta din urmă fiind calea prin care se asigură perfecționarea utilizării limbii ca mijloc de comunicare.

Preocupările noastre s-au orientat spre găsirea unor metode și procedee eficiente, practice de cultivare a limbii, deoarece nivelul de pregătire al elevilor poate fi evaluat numai în măsura în care elevii știu și pot să se exprime corect, oral și în scris. Experiența didactică ne-a ajutat să ajungem la constatarea că între cunoștințele teoretice ale elevilor despre limba și capacitatea lor de a opera cu fenomenele de limbă, în contexte diferite există o disproporție simțitoare. De aceea, am considerat ca exercițiile de limbă să fie variate, gradate, în funcție de cunoștințele gramaticale posedate.

La clasele cu multe lacune în însușirea noțiunilor gramaticale și în aplicarea lor în scriere și vorbire, mai ales la clasele a IX-a, deci la clasele cu elevi care încă nu posedă deprinderi de scriere corectă, clară și expresivă, am folosit mai întîi exerciții de mai mică dificultate ca acelea de recunoaștere, de caracterizare și apoi exerciții cu caracter creator. Și în rezolvarea ultimului tip de exerciții am folosit gradația în aplicarea lui. În cadrul acestui fel de exerciții amintesc folosirea exercițiilor mai ales de modificare, de completare și de exemplificare. Acest tip de exerciții contribuie la dezvoltarea gîndirii și limbajului elevilor și face ca participarea elevilor la oră să crească. De la acest tip de exerciții am trecut apoi la compunerile gramaticale ce constituie forme superioare ale exercițiilor creatoare. Am folosit la început compuneri orale scurte, apoi compuneri gramaticale libere în scris bazate pe un material concret dat, sau compuneri gramaticale prin analogie ce ajută mult în dezvoltarea expresivității exprimării.

Consider necesară o gamă variată de exerciții de cultivare a limbii în liceu, pentru a antrena pe elevi în însușirea limbii și folosirea ei corectă și nuanțată. Folosirea unilaterală și monotonă, oral sau numai în scris, a numai unui anumit tip de exerciții, duce la fragmentarea și simplificarea cunoștințelor și deprinderilor elevilor, cît și la scăderea interesului pentru învățarea și folosirea în scris sau oral a limbii române corecte. În urma folosirii unei game variate a exercițiilor în vederea cultivării limbii în liceu pot formula cîteva considerații:

— desfășurate diferențiat sau prin muncă independentă și într-o gamă variată, oral sau scris, exercițiile contribuie la dezvoltarea simțului limbii;

— dacă sînt alese cu grijă (mai ales din opere literare studiate, sau ce urmează a fi studiate) și dacă sînt bine dozate, aceste exerciții sporesc capacitatea creatoare a elevilor de a opera cu elementele de limbă, mergînd pînă la nuanțarea limbajului și folosirea lui cu mare eficiență în compunerile creatoare;

— aceste exerciții se pot face și separat de comentariu literar, fără să fie selectate din operele literare studiate, dar cele mai eficiente pentru fixarea stilului unui scriitor, a procedeelor și mijloacelor artistice folosite în opera sa, sînt cele luate din operele literare studiate la clasă; prin acest fel de exerciții elevii folosesc mai mult; în primul rînd, ei cunosc o diversitate de stiluri, apoi se deprind să folosească limba română corect și nuanțat, în scris și oral; în al doilea rînd; își fixează multe aspecte legate de stilistica autorului studiat în cadrul orei de literatură;

— exercițiile de cultivare a limbii constituie o bază reală pentru dezvoltarea la elevi a deprinderilor de muncă independentă și a creativității.

Lecțiile cu caracter de cultivare a limbii în liceu aduc un plus calitativ în realizarea obiectivelor formative ale limbii și literaturii române. Elevii, mai ales cei din prima treaptă, prin astfel de lecții, dobîndesc capacitatea intelectuală de a elabora sinteze *mai bine conturate și mai nuanțate*, ceea ce face posibilă și mai mult fundamentarea teoretică a priceperilor de exprimare și scriere corectă, expresivă și nuanțată.

# Aspecte metodice privind predarea geometriei în clasa a VIII-a

Prof. ION MITRACHE,
inspector general în Ministerul Educației și Învățămîntului
Prof. CONSTANTIN CĂRBUNARU
Liceul industrial nr. 35, București

**La sugestia mai multor profesori de matematică din învățămîntul gimnazial, „Revista de pedagogie" va prezenta, începînd cu acest număr, o suită de materiale, sub formă de consultații, privind modalități de predare-învățarea geometriei în clasa a VIII-a. Invităm profesorii de matematică să-și exprime punctele de vedere în legătură cu oportunitatea unor astfel de materiale și-i rugăm să sugereze teme și modalități de predare-învățare pentru a face mai eficient studiul geometriei în școală.**

STUDIUL GEOMETRIEI în clasa a VIII-a începe, conform programei, cu capitolul „Propoziții despre punete, drepte și plane" pentru care sînt prevăzute 32 de ore.

Vom prezenta cîteva aspecte metodice cu privire la introducerea acestor noțiuni.

Este necesar însă să subliniem faptul că în programă nu sînt prevăzute ore de recapitulare a cunoștințelor învățate în clasele anterioare și de aceea problemele care vor fi puse în discuție cu ocazia învățării noilor noțiuni trebuie să conțină și elemente de recapitulare.

Noțiunile fundamentale: punct, dreaptă și plan vor fi, așa cum este și firesc, introduse intuitiv. Se va sublinia că acestea sînt noțiuni care în contextul axiomatic nu trebuiesc definite.

Elevii vor fi obișnuiți să rețină convențiile de notații și de desen pentru aceste noțiuni și faptul că dreptele, respectiv planele sînt considerate mulțimi de puncte.

Pozițiile (relațiile) între puncte, drepte și plane apreciem că ar trebui să aibă următoarea structură:

— poziția unui punct față de o dreaptă
— poziția unui punct față de un plan
— poziția unei drepte față de o dreaptă
— poziția unei drepte față de un plan
— poziția unui plan față de un plan

**Propozițiile:** „punctul **A** este diferit de punctul **B**", cu notația „$A \neq B$" și „punctul **D** este identic (confundat) cu punctul **M**" cu notația $D = M$ constituie un moment de recapitulare.

Asemănător pot fi privite și extinse ca aspecte de recapitulare relațiile „aparține" („se găsește", „se află") și „nu aparține" între punct și dreaptă, împreună cu convențiile de notații și de desen.

Pentru evidențierea acestora propunem ca model următoarele exerciții:

1 — Folosiți desenul din fig. 1 și găsiți valoarea logică a fiecăreia din afirmațiile: $c \in d$, $c \in a$, $M \notin d$, $P \notin a$, $D \notin d$, $F \in a$, $A \in a$, $L \notin d$, $L \notin a$.

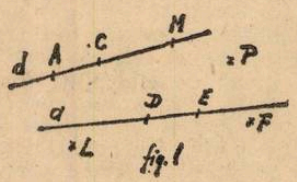
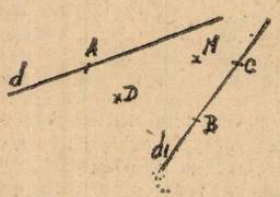


fig. 1

Răspuns: adevărată, falsă, falsă, adevărată, adevărată, falsă, falsă, adevărată, adevărată.

2 — Puneți în evidență într-un același desen, folosind convențiile învățate, următoarele propoziții adevărate:
$A \in d$, $B \in d_1$, $c \in d_1$, $D \notin d$ și $D \notin d_1$, $M \notin d_1$ și $M \notin d$

Răspuns:



Programa prevede în continuare tema: „Propoziții de bază". Manualul prezintă șase propoziții adevărate notate cu $P_1$, $P_2$, $P_3$, $P_4$, $P_5$ și $P_6$.

Pentru a fi reținute mai ușor de către elevi și folosite în aplicații, sugerăm să fie eșalonate și fixate cu exerciții și probleme adaptate în acest sens.

Propoziția $P_1$ se poate despărți în două propoziții notate de noi cu $P_1'$ și $P_1''$ astfel: $P_1'$: „Prin două puncte distincte trece o dreaptă și numai una" sau „Două puncte distincte determină o singură dreaptă", propoziție care mai poate fi formulată și astfel: „Dacă există două puncte distincte (diferite) **A** și **B** atunci există o singură dreaptă **d** astfel încît punctele să aparțină ei".

**3** — Dacă există trei puncte diferite **A, B, C,** unindu-le două cîte două, cîte astfel de drepte se pot duce?

Cunoscînd condiția de colinearitate a trei puncte și propoziția „$P_1$": „Orice dreaptă are cel puțin două puncte distincte" sau „Dacă există o dreaptă **d** atunci există cel puțin două puncte ce aparțin ei" se poate rezolva problema:

a) dacă **A, B, C** sînt coliniare, există o singură dreaptă.

b) dacă **A, B, C** sînt necoliniare atunci există trei drepte distincte, acestea fiind: **AB, AC** și **BC.**

În continuare prezentăm alte probleme ce pot fixa noțiunile anterioare:

**4.** — Cîte drepte există dacă există punctele **A, B, C, D** diferite între ele?

Răspuns:

a) **6 drepte:** acestea sînt: **AB; AC; AD; BC; BD; CD;** în cazul cînd punctele sînt oricare trei necoliniare.

b) **4 drepte:** acestea sînt **AB; AD; BD** și **CD;** în cazul cînd **A, B, C,** de exemplu, sînt coliniare iar $D \notin AB$.

c) **O dreaptă** cînd toate punctele sînt coliniare.

**5** — Scrieți toate dreptele în cazul cînd **A, B, C, M, P** sînt puncte diferite între ele și necoliniare două cîte două.

Răspuns:

**AB**
**AC; BC**
**AM; BM; CM**
**AP; BP; CP; MP.**

**6** — Știind că din patru puncte **A, B, E, D,** diferite între ele, doar **B, A, D,** aparțin dreptei **d,** scrieți dreptele care există

Răspuns:

Deoarece $E \notin d$
avem dreptele:
**d, BE, AE** și **DE**

**7** — Care este numărul minim și numărul maxim, de drepte, dacă există 6 puncte diferite între ele?

Răspuns:

**O singură dreaptă** dacă toate punctele sînt coliniare.

**15 drepte,** dacă punctele sînt de exemplu vîrfurile unui hexagon convex.

După astfel de probleme, rezolvate în clasă sau unele din ele date ca temă pentru acasă și reluate în clasă, se poate trece la tema: „Pozițiile (relațiile) între punct și plan".

---

## INTRODUCERE ÎN DIDACTICA ȘCOLII ACTIVE*

Atribuind elevilor rolul de protagoniști ai propriei lor educații, *școala activă* (numită la început și *școala muncii* — curent impus în pedagogie nu numai prin idealurile și valorile care o călăuzesc și pe care le promovează, ci și printr-o practică școlară cu o coloratură particulară — a trezit, și mai trezește încă, aprinse controverse și opoziții. Cu atît mai interesantă și mai necesară ne apare o lucrare ce sintetizează progresele înregistrate de curentul școlii active, chiar dacă prin particularizările sale ea se limitează la realitățile școlii italiene. O astfel de sinteză — moment al adevărului — o reprezintă lucrarea semnată de Francesco De Bartolomeis, apărută de curînd în colecția „Pedagogia secolului XX".

Încercînd o analiză a ansamblului activităților educative din școala elementară pentru a pune în lumină „necesitatea unei concepții genetice și evolutive a problemelor educației", Fr. De Bartolomeis este nevoit să ia ca punct de plecare definirea conceptelor fundamentale, concepte care în viziunea unor adversari ai școlii active au suferit denaturări sau interpretări echivoce. În această ordine de idei, conceptul central „activitatea este precizat în mai multe planuri:

a. **în planul notelor definitorii:** „activitatea ne interesează prin aspectele senzorio-motorii și practice, dar mai ales prin pregnanța caracterului ei creator și spontan. Activitatea educativă este, mai presus de orice, exprimare — introducerea într-o atmosferă de încredere, stimulantă, a propriei lumi în curentul de comunicare umană și satisfacere a exigențelor afective" (p.8);

b. **în planul mobilizării totale a elevilor:** „activitatea duce la eliberare spirituală cînd pune în acțiune energia psihică la un nivel creator, cu alte cuvinte, cînd elevul este prezent cu personalitatea sa în actul învățării" (p.8);

*(Continuare în pag. 46)*

**Prof. LIGIA—IULIANA PANĂ**

*Francesco De Bartolomeis, *Introducere în didactica școlii active*, col. „Pedagogia secolului XX", București, 1981, 232 p. Editura didactică și pedagogică

# Formarea imaginilor mentale despre mulțimi, după formă, culoare și dimensiunile obiectelor

ELISABETA CZITRON
Cluj-Napoca

1. CERCETĂRILE **în domeniul formării reprezentărilor matematice la preșcolari cîștigă în ultima vreme tot mai multă importanță, devin mai frecvente și mai riguros fundamentate din punct de vedere științific. Faptul este explicabil, deoarece reprezentările matematice constituie baza** intuitiv-concretă **a noțiunilor matematice și a operațiilor logico-matematice ce se dezvoltă succesiv în ontogeneză gîndirii și a inteligenței preșcolarului și apoi a școlarului.**

Sînt bine cunoscute datele cercetărilor lui Jean Piaget și ale elevilor săi referitoare la stadiile dezvoltării inteligenței la copii, în care drept parte componentă intră și achiziționarea *noțiunilor numerice* și a *formelor* [Piaget, 1972, p. 88], constituite prin manipulările *senzorio-motrice*, prin acțiunile concrete cu obiectele. Formulările verbale ulterioare, modalitățile de reflectare a realității pe cale *simbolică* sînt precedate de coordonarea generală a acțiunilor obiectuale care duce la pregătirea operațiilor logico-matematice. Aceste operații, potrivit datelor experimentale ale lui J. Piaget nu sînt altceva decît *interiorizări* ale acțiunilor executate la început cu obiectele reale. În acest punct, poziția lui Piaget se întîlnește cu datele experimentale ale altor autori, cum ar fi Galperin, cu teoria lui despre „acțiunile mentale" care sînt genetic precedate de acțiunile obiectuale, de modelul lui J. Bruner, cu cele *trei stadii de reprezentare a realității* și anume (a) prin acțiune, (b) prin reprezentare și (c) prin simbolurile verbale. Tot așa, clasificarea jocurilor de către Dienés [1973, p. 23 și următ.] are elemente comune cu stadiile evolutive ale gîndirii logico-matematice stabilite de J. Piaget. Astfel, Dienés *clasifică jocurile*, pe care le aplică în cercetările sale cu privire la învățarea matematicii în trei categorii și anume (a) *jocuri explorator-manipulative* (am spune expresia ludică a „acțiunilor senzorio-motrice" și a „modalității enactive" formulate de Bruner), (b) *jocuri reprezentative* (expresie ludică a manipulării mentale a imaginilor obiectelor și (c) *jocuri cu reguli* (expresie ludică a operării cu normele de joc în plan imaginativ).

Menționăm anticipat că în setul de jocuri pe care le-am aplicat subiecților noștri, ne-am orientat după tezele teoretice, conceptual-metodologice și datele experimentale ale cercetărilor lui J. Piaget, J. Bruner și Z. P. Dienés. Am ținut seama și de particularitățile psihologice de vîrstă ale gîndirii intuitive a copilului preșcolar. Fiind vorba de preșcolarii de vîrsta mijlocie, așa cum arată J. Huttenlocher [1978, p. 98], copilul devine capabil să analizeze obiectele după criterii diverse numai treptat pînă ce ajunge la vîrsta de 6 ani. Este vorba de *criteriul cantității*, cum ar fi volumul și numărul, de *criteriul efectelor* diverselor deplasări și redistribuiri în spațiu, de *criteriul raporturilor* între viteză, distanță și a punctelor de pornire și oprire a obiectelor aflate în mișcare.

Pornind de la toate aceste date ale psihopedagogiei reprezentărilor matematice preșcolare, am urmărit la copii în vîrstă de 4—5 ani formarea imaginilor mintale despre mulțimi după formă, culoare și dimensiuni.

Noțiunea de mulțime joacă un rol fundamental în matematică. Este o noțiune primară, de maximă generalitate. În teoria mulțimilor se studiază proprietățile generale ale mulțimilor, indiferent de natura elementelor care le formează.

Deși, aparent, noțiunea mai sus arătată este abstractă, faptul că se bazează pe acțiunea concretă cu obiectele, că pune accentul pe manipularea, gruparea, sortarea obiectelor, răspunde realității psihologice a copilului preșcolar și duce de la formarea comportamentului vizual perceptiv, la interiorizarea comportamentului vizual și apoi la formarea gîndirii logice.

2. Avînd în vedere importanța formării intelectuale, dezvoltarea operațiilor de gîndire concretă ne-am propus să urmărim

**formarea imaginilor mentale despre mulțimi**, după formă, culoare și dimensiuni.

Procedeele de investigare folosite au fost: observația și analiza produselor din activitățile matematice ale copiilor. S-a lucrat cu jucării din mediul ambiant al copiilor și trusa Dienés.

La activitate au luat parte 25 de copii în vîrstă de 4—5 ani și s-a urmărit evoluția fiecăruia în cadrul activității cu material concret și apoi prin fișe de lucru.

În decursul activităților s-a urmărit o gradare a sarcinilor în felul următor:

*a)* La primele jocuri copiii au primit grupa de obiecte pentru manipulare, sortare. Fiecare jucărie (din mediul natural al copilului: păpuși, iepurași etc.) a fost așezată în „căsuța" ei, deci comportamentul vizual perceptiv. Copiii au „descoperit" în care „căsuță" trebuie să fie așezată jucăria respectivă din „grămada" de jucării. S-a dat și noțiunea de mulțime — este o mulțime de păpuși pentru că toate sînt păpuși.

Sortarea și formarea mulțimilor s-au efectuat după următoarele variabile:

— forma (cea mai ușor acceptată de copii);

— culoarea;

— dimensiunea: *mare-mic*
*gros-subțire*
*lung-scurt*

*b)* Activitățile cu material concret au fost urmate de activitatea cu imaginea obiectelor după variabilele arătate.

*c)* Activitățile cu material concret au fost finalizate cu fișa grafică a imaginii formate despre noțiunea de mulțime și relații între mulțimi.

**3. După prima etapă de lucru privind formarea imaginilor mentale despre mulțimi** am constatat:

*a)* Formarea mulțimilor se realizează fără dificultăți dacă se începe cu forma obiectelor care sînt familiare copiilor. 25 copii din 25 au reușit formarea mulțimii vizual-perceptivă în acțiunea concretă cu obiectele. La trusa Dienés forma este confundată cu culoarea de către 6 copii; de exemplu, spun: are forma roșie! În realitate sensul cuvintelor nu e perceput încă.

*b) Privind dimensiunile:*

— variabila mărime — 2 dimensiuni — sînt sesizate de toți copiii;

— variabila grosime — 2 dimensiuni — sesizate de toți copiii;

— variabila lungime — 2 dimensiuni.

Din 25 de copii, 10 denumesc corect: o mulțime de bețe scurte sau lungi; ceilalți 15 copii le încadrează la atributul mare-mic.

*c) Lucrînd cu iamginile obiectelor*, pe fișe individuale, 23 de copii din 25 de copii sesizează corect mulțimea.

*d) Relațiile de echivalență* se realizează de către toți copii dacă corespund interesului natural al copilului, de exemplu, fiecare iepuraș primește un morcov etc.

*Grafic — figural* relațiile de echivalență între obiecte le-au sesizat 17 copii, iar 8 copii nu au realizat corect sarcina. De unde conchidem că ei tind să rezolve nonegalitatea între obiectele a două mulțimi prin a pune departe pe cel fără pereche, iar în desen adaugă încă un element.

*e)* La *întrebarea pusă* la sfîrșitul trimestrului I: *Ce este aceasta?* — O mulțime de mere. De ce? Pentru a constata imaginea mentală despre conceptul de mulțime am observat:

— 5 copii răspund: „Nu știu", „Așa ai spus tu"; un singur copil a spus: „Fiindcă sînt multe"; 3 copii au răspuns: „Fiindcă n-au morcovi" — materialul didactic folosit fiind păstrat împreună cu morcovi;

— 5 copii au răspuns „Fiindcă sînt în cerc":

— 11 preșcolari au spus: „Pentru că sînt mere".

Deci, din cei 25 de copii 11 copii au sesizat că mulțimea se formează pe baza unei caracteristici a obiectului, ceilalți 14 deși în acțiunea concretă cu obiectele vizual-perceptiv sesizează formarea mulțimilor de obiecte, nu au interiorizat procesul de formare a mulțimilor.

**4.** Experimentul pe care l-am inițiat în problema formării la copii a reprezentărilor matematice, s-a extins pe o durată de mai mulți ani de zile. Inițial ne-am ocupat de formarea imaginilor mentale de cantitate, comparativ la grupa mijlocie și mare [C z i t r o n, 1976], în acest an am inițiat tot în domeniul *reprezentărilor matematice* aspecte referitoare la formarea mulțimilor după criteriile formei, culorii și dimensiunilor obiectelor.

Datele obținute vor fi, desigur, supuse unei verificări experimentale ulterioare, pe care ne-o propunem s-o efectuăm în anul următor. Fiind însă vorba de grupa actuală mijlocie, care la anul va fi grupa mare, vor putea fi determinate și unele aspecte evolutive. În felul acesta cercetarea se va desfășura oarecum și în dimensiunea longitudinală, fiind vorba de aceiași subiecți care au parcurs două stadii evolutive: vîrsta preșcolară mijlocie și mare. Se înțelege că, deocamdată, datele obținute nu le putem considera decît aproximative și provizorii, urmînd ca investigațiile ulterioare să sporească gradul de precizie și obiectivitate necesară.

## BIBLIOGRAFIE


1. E. C z i t r o n, *Formarea imaginilor de cantitate la copiii preșcolari* în *„Probleme actuale de psihopedagogie școlară"*, sub redacția A. Chircev, V. Lăscuș, T. Fodor, Cluj-Napoca, 1976, p. 133—138.

2. Z.P. Dienes, *Un studiu experimental asupra învățării matematicii*, E.D.P., București, 1973

3. J. H u t t e n l o c h e r, *Dezvoltarea intelectuală a sugarului și a preșcolarului*, în „Psihologia procesului educațional", E.D.P., București, 1978.

4. J. P i a g e t, *Psihologie și pedagogie*, E.D.P., București, 1972.

# Rolul desenului grafic în definirea relației copil-grădiniță-școală

IOANA ROTARU
Medgidia

**„ALFABETIZAREA COPIILOR este primul act instructiv care deschide drum însușirii culturii și experienței generalizate a omenirii"[1]. Preocupările prioritare ale pedagogilor tuturor timpurilor au vizat elaborarea de noi metode eficiente de predare a scrierii și citirii, intuind valoarea consecințelor în raport cu anul cerut de societatea în care a trăit. Este de ajuns să amintim seriozitatea cu care s-a privit alcătuirea unui abecedar, ca autori ai acestui prim manual pentru școlari înscriindu-se personalități de seamă ale culturii sau pedagogiei (I.A. Comenius, C. D. Usinski, L. N. Tolstoi, I. Creangă, Al. Odobescu etc.), fapt revelatoriu al frămîntărilor neobosite din acest domeniu.** Nouă, educatorilor, ne revine sarcina de a găsi noi metode și căi eficiente de realizare a unui învățămînt de calitate prin continua perfecționare și lărgirea orizontului profesional. În acest consens de idei se înscrie și materialul de față, prin care voi încerca să precizez coordonatele instructiv-educative, ce conjugă preocupările din grădiniță cu cele școlare de mai tîrziu, ca o continuare firească în scopul maturizării capacității psihice de cunoaștere a copilului. În acest scop, am încercat să valorific colaborarea dintre grădiniță și școală, dintre educatoare și învățătoare, ținînd seama de „Programa instructiv-educativă a învățămîntului primar" — capitolul cu referiri la activitățile de scris-citit și „Îndrumătorul pentru folosirea abecedarului[2]" și am procedat la realizarea unui schimb de experiență în cadrul activităților comune de desen grafic. În vederea realizării sarcinii pe care mi-am propus-o am colaborat cu învățătoarea Ivan Adela care desfășoară activitatea în cadrul Școlii generale nr. 5 din Medgidia și care urma să preia în anul școlar 1981/1982 o parte din preșcolarii grupei cu care am lucrat și experimentat fișele individuale de desen grafic, la grupa mare.

Fișele de desen grafic vizează, în principal, pregătirea copiilor pentru scris, folosind totodată și alte materiale izvorîte din imaginația educatoarelor cum sînt: desenele cu legendă, benzile desenate, fișe policopiate, etichete cu reproduceri etc.

Unii autori susțin că activitățile de pregătire directă pentru scriere se referă în principal la desen, la spațiul grafic, la forma și traiectoria obiectelor. Astfel se utilizează desenul liber, după modele, ilustrarea unor scene din povești și povestiri etc. Specific este redarea grafică într-un spațiu dat a diferitelor traiectorii ale mișcării unor obiecte. Operația comportă o structură în care trebuie să se stabilească liniile de reper, sensul mișcărilor pentru realizarea diferitelor forme. Așa se obțin în spațiul respectiv bucle, cercuri, segmente de linii variate etc.

*Fișa individuală de lucru* (vezi fișele model) este constituită dintr-o foaie de desen compartimentată astfel: în compartimentul 1 este prevăzută tema; compartimentul 2 este folosit pentru familiarizarea copilului cu elementul grafic ce urmează a fi însușit; în compartimentul 3 copilul realizează semnul grafic pe care îl execută în urma explicației și demonstrației educatoarei. Apoi, prin muncă individuală îl execută în trei stadii de lucru *a*, *b*, *c*.; compartimentul 4 reflectă gradul de asimilare de către copil a informației prelucrate și realizează liber elementul grafic sau la indicația educatoarei.

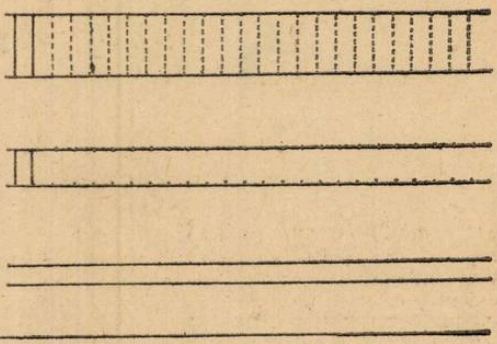
Lucrînd cu fișele individuale de desen grafic, facilităm preșcolarului conturarea, pe plan mental, a reprezentărilor configurației literelor din alfabet, însușindu-și elementele grafice ce le compun, pe baza unui proces de analiză comparare—evaluare a informației primite.

Analiza distinctă a motivului din compartimentul 1 al fișei condiționează apoi conținutul și natura scopului urmărit prin realizarea temei, de aceea se propune a se preciza scopul, adică pregătirea copilului pentru învățarea scrierii din școală și de exteriorizare a unor idei, aspecte prin desen, realizîndu-se astfel motivația pedagogică. Pentru familiarizarea copiilor cu elementul grafic, în compartimentul 2 pot fi folosite materiale din natură (ace de brad în tema „Crenguța de brad"), materiale prefabricate (sîrmă în linie ondulatorie) etc. ca și truse de culori — carioca, creioane colorate, cărbune. În cadrul acestui compartiment, educatoarea poate stimula imaginația

1. Stanciu Stoian, *Munca didactică în clasele mici*, în: *Modernizarea învățămîntului în clasele I-IV*, București, Editura didactică și pedagogică, 1968.
2. Maria Ioana Georgescu-Boștină, *Îndrumător pentru folosirea abecedarului*, Editura didactică și pedagogică, 1976.

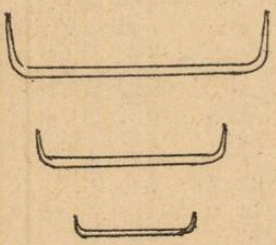
1

3



2

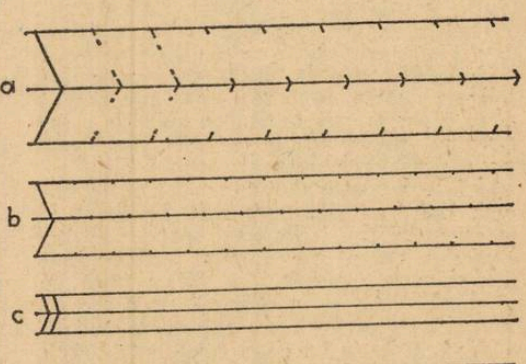
4



**FIŞA NR. 1**

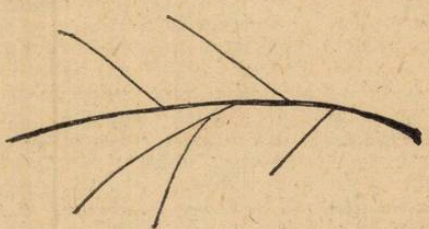
1

3

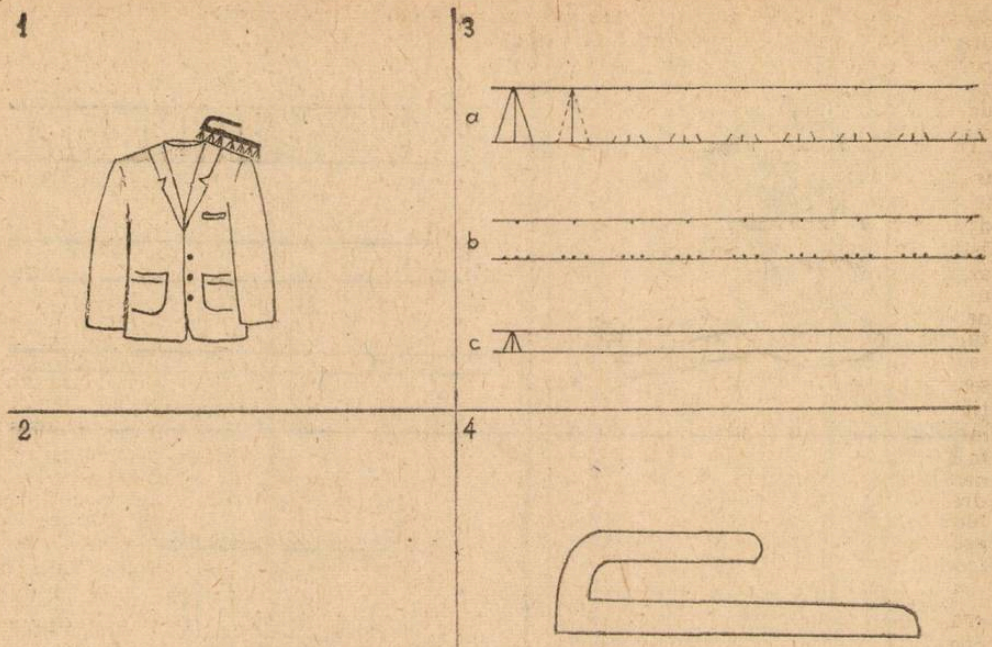



2

4



**FIŞA NR. 2**




**FIŞA NR. 3**

creatoare a copiilor, continuînd astfel o modalitate de familiarizare a lor cu elementul grafic ce urmează a fi însuşit. De exemplu, în cadrul temei „Pieptănul" (fişa nr. 1 şi 3) linii drepte verticale, se pot utiliza scobitori fragmentate care se ordonează, imaginînd liber un pieptăn. În compartimentul 3 al fişei am propus învăţarea gradată a elementului grafic indicat de temă prin *spaţiul* a a cărei deschidere este de 1,5 cm — corespunzător spaţiului cu linie continuă şi cele două spaţii cu linie întreruptă din liniatura caietului de tip. I. Pe acest spaţiu i se dau copilului puncte de sprijin pentru toate dimensiunile orientării în planul fişei, cu un început dat şi cu elementul punctat. Pe *spaţiul* b de lucru — cu o deschidere de 1 cm corespunzător în liniatura caietului de tip I spaţiului cu linie continuă şi un spaţiu cu linie întreruptă, punctele de sprijin se reduc ca întindere pe parcursul spaţiului în cazul temelor cu un coeficient de dificultate mai redus, iar *spaţiul* c de lucru cu o deschidere de 0,5 cm, corespunzător spaţiului cu linie continuă în liniatura caietului de tip I. acesta este spaţiul pe care nu se mai dau puncte de sprijin, copilul detaşîndu-se necondiţionat în redarea semnului grafic. Compartimentul 4 îl mai putem numi şi traseul aplicativ, datorită conţinutului său în care se completează la temă elementul grafic însuşit (exemplul — „Pieptănul": pe scheletul a 3 piepteni: mare, mijlociu şi mic se trasează dinţii, în liniile drepte, verticale, fiind semnele grafice însuşite).

Pentru că densitatea activităţii este dată de lucru în compartimentul 3 al fişei, acesta corespunzînd acelei verigi din activitate intitulată metodologic partea fundamentală a activităţii, se insistă asupra aspectelor dominante ale muncii educatoarelor cu copiii la acest moment. Axîndu-ne pe relaţia copil-educator în procesul învăţării sînt necesare următoarele precizări: în acest compartiment al fişei se desfăşoare un dialog educator-copil, fapt pentru cari se recomandă ca familiarizare a copiilor cu această modalitate de lucru să se realizeze în prealabil prin desene cu legendă, benzi policopiate etc. Dialogul de lucru se realizează în compartimentul 3 al fişei prin fixarea explicaţiei, demonstraţiei, de către educatoare pe tablă şi munca individuală pe stadii de lucru, după cum urmează: — pentru tema „Peria de haine" — elementul grafic predat — linii drepte înclinate (vezi fişa nr. 3).

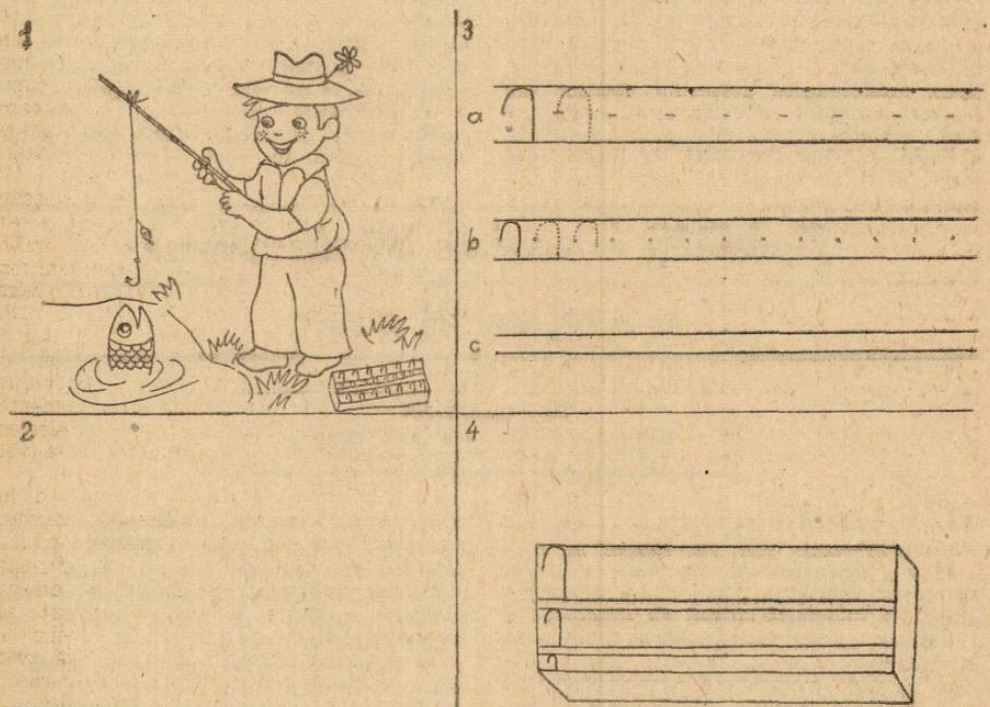
Explicaţia dată etapei de lucru a cuprinde enunţul direcţionării traiectoriei descrise de grafism şi orientarea copilului, precum şi familiarizarea lui cu eficienţa punctelor de sprijin. Şi pentru că desenul grafic ne impune a ne baza pe elemente ale geometriei plane este bine să folosim un limbaj adecvat acestui aspect, dar să avem grija cuvenită de a preîntîmpina erorile ce se produc în logica exprimării. Deci, le putem spune că: învăţînd să desenăm perii periei de haine, e bine să ştim că dintr-un punct (şi îl indicăm pe coordonata orizontală

de sus a spațiului) se pot duce mai multe drepte (și le trasăm, precizînd, totodată, poziția de înclinare a fiecăreia și punctele de sprijin aflate pe coordonata orizontală de jos a spațiului). În timp ce trasăm elementul grafic pe tot spațiul a, însoțim execuția de explicație, spunîndu-le că dintr-un punct se pot duce trei drepte, de sus în jos, una înclinată spre stînga, a doua dreaptă și a treia înclinată spre dreapta și astfel am desenat perii de la perie. Această explicație repetată concomitent cu execuția a 8—9 complexe de elemente grafice (cît ne permite spațiul foii) creează în plan mental un stereotip dinamic ce condiționează reușita însușirii și redării de către copil a semnului grafic respectiv. Pe lîngă indicațiile de ordin conceptual, înainte de munca individuală se dau *indicații de ordin tehnic* în execuție: liniile trasate să fie continue și neretușate, creionul să fie ținut în mîna dreaptă, iar poziția copilului față de masa de lucru să fie în plan perpendicular. După aceste indicații scurte, clare și la obiect, se începe munca individuală.

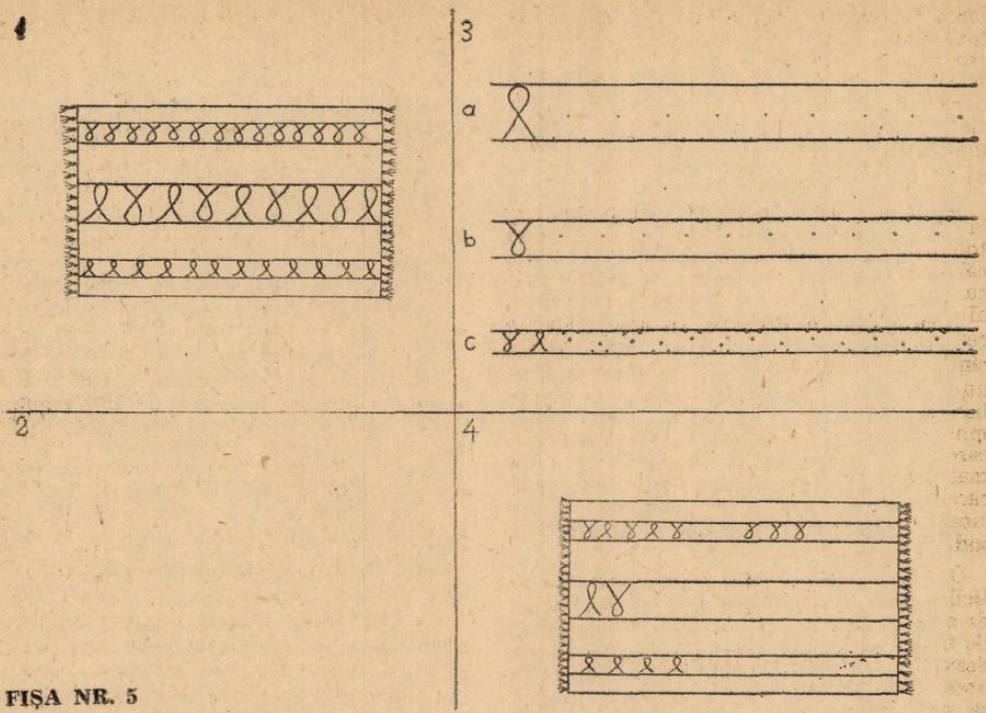
Explicația dată etapei de lucru **b** va accentua aspectul de formă al temei, considerînd că este bine stăpînit conținutul și deci li se va dirija atenția copiilor asupra corectitudinii în trasarea liniilor. Totodată trebuie urmărit gradul de înclinare prin întîlnirea cu punctul de sprijin de pe coordonata orizontală de jos a spațiului și se va accentua necesitatea trasării continue a liniilor și a acurateței în execuție.

Explicația etapei **c** de lucru va marca tendința copilului de a reda independent elementul grafic, pe fundalul unei stări sufletești create de noi, de ordin mobilizator și încrezător în forțele proprii, cerîndu-le să deseneze singuri perii periei de haine pe spațiul indicat de noi.

Legătura elementelor grafice însușite prin desen grafic și configurația literelor ce compun alfabetul limbii române este evidentă după o atentă analiză, comparație a acestora. Iată cîteva exemple de fișă de lucru: fișa nr. 1 — tema „Pieptănul" — elementul grafic de predat linii drepte perpendiculare — ele fiind componente ale multor litere din alfabet, îndeosebi a celor cu prelungiri pe spațiile cu linie întreruptă (*t.p.b.*) sau cu implicații în scrierea cifrelor. Un alt exemplu elocvent al corelării activității din grădiniță cu cea din școală îl constituie cel din fișa nr. 4 — tema „Cîrlige de pescuit"; elementul grafic de predat — combinație de linie curbă deschisă continuată în linie dreaptă, ceea ce la clasa I se cheamă bastonașe. Aceste elemente grafice compun, de asemenea, un mare număr de litere (*u.m.*). Și fișa nr. 5 cu tema „Ornarea covorului", elementul grafic de predat două drepte încrucișate unite sus printr-o linie curbă deschisă. Acest element grafic numit la




FIȘA NR. 4




**FIŞA NR. 5**

cl. sa 1 buclă este parte componentă a configuraţiei literelor ce o conţin (*s, h, j*).

Sînt şi teme ale căror elemente grafice nu constituie parte componentă din configuraţia literelor sau a cifrelor ca, de exemplu, „Zidul de cărămizi", „Colivie pentru păsărele" etc., dar care au rolul de a perfecţiona amplitudinea gesturilor copiilor sau în cazul zidului de cărămizi de a face acomodarea ochiului copiilor cu aspectul de scriere a limbii române denumită de lingvişti ca fiind o scriere caligrafică cu litere chirilice.

În succesiunea temelor ne-am orientat, eşalonîndu-le conform principiului accesibilităţii potrivit căruia cele 18 teme indicate în programa instructiv-educativă din grădiniţă — grupa mare, pot constitui o adecvată pregătire pentru scriere a preşcolarului, pornind de la cel mai simplu element grafic — linia dreaptă verticală şi atingînd un coeficient de dificultate mărit prin spirala casei melcului, în final.

# Modalităţi de corelare interdisciplinară în învăţămîntul primar

Înv. ILIE DAN
Şcoala generală nr. 159, com. Chiajna, Sectorul Agricol Ilfov — Bucureşti

**„UN OBIECTIV ESENŢIAL al cincinalului 1981—1985 este dezvoltarea în continuare a învăţămîntului pe baza celor mai noi cuceriri ale ştiinţei şi tehnicii, a politehnizării şi integrării strînse cu producţia şi cercetarea"[1], arăta tovarăşul Nicolae Ceauşescu la Congresul educaţiei şi învăţămîntului din februarie 1980. Pentru realizarea acestui obiectiv care priveşte formarea omului nou dezvoltat multilateral, a omului necesar ţării noastre de astăzi şi de mîine, rolul cel mai important revine şcolii.**

În înfăptuirea unui învăţămînt modern, formativ, considerăm predarea-învăţarea interdisciplinară o condiţie importantă. Core-

1. Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntare la Congresul educaţiei şi învăţămîntului* din 11 februarie 1980, Bucureşti, Editura politică, 1980, pag. 13

larea cunoștințelor de la diferitele obiecte de învățămînt contribuie substanțial la realizarea educației multilaterale a elevilor, la formarea și dezvoltarea flexibilității gîndirii, a capacității lor de a aplica cunoștințele în practică; corelarea cunoștințelor fixează și sistematizează mai bine cunoștințele, o disciplină ajută pe cealaltă să fie mai bine însușită.

Corelarea cunoștințelor, ca principiu, stă la baza întocmirii programelor școlare, la toate materiile și în toți anii de studii și călăuzește atît activitatea cadrului didactic ca îndrumător, cît și a elevului ca subiect al cunoașterii științifice a lumii. Dar însușirea cunoștințelor devine mai eficientă atunci cînd corelarea obiectelor de învățămînt este un obiectiv urmărit special de educator, realizat conștient și planificat. În afară de întocmirea cu grijă a planificării calendaristice, în care trebuie să se prevadă metodele folosite, materialul didactic potrivit obiectivelor fiecărei lecții în scopul realizării corelației judicioase, învățătorul trebuie să aibă un orar judicios întocmit.

O oră de desen poate să urmeze matematicii, în care elevii să deseneze diferite mulțimi de obiecte, pentru a-și consolida cunoștințele de matematică; sau poate urma unei ore de dezvoltare a vorbirii în care elevii să deseneze o scenă din povestirea citită. La lucru manual se pot decupa sau modela din plastilină, literele învățate, de asemenea, se pot modela diferite animale prezentate în unele povestiri sau învățate la cunoștințe despre natură.

Muzica, poate aduce o mare contribuție la însușirea eficientă și cu plăcere a cunoștiințelor dobîndite la celelalte obiecte de învățămînt prin conținutul cîntecelor alese sau compuse de către învățător cu privire , de exemplu, la litera învățată sau la conținutul bucăților de citire. La educație fizică mersul cîntînd sau executarea exercițiilor cîntînd devine o mare plăcere, avînd un efect tonic asupra organismului.

În activitatea mea am urmărit la toate clasele realizarea corelației cunoștințelor de la diferitele obiecte de învățămînt, constatînd că elevii participă mai activ la lecții, iar însușirea cunoștințelor nu mai prezintă dificultăți chiar pentru cei mai puțin adaptabili. Astfel, într-o zi, la clasa a II-a, orarul prevedea: citirea, cunoștințe despre natură, muzica, lucru manual.

La citire, avînd lecția cu tema „Sfîrșit de iarnă", am discutat cu copiii toate semnele sfîrșitului iernii și ivirea primăverii, anunțată de primul ghiocel și prima rîndunică. A urmat lecția de cunoștințe despre natură, cu subiectul „Vestitorii primăverii". După convorbirea introductivă, care s-a bazat pe cele discutate la lecția de citire, a urmat prezentarea ghiocelului-plantă, analizîndu-se părțile componente, forma, culoarea etc. și rîndunica — pasăre cu însușirile ei care o deosebesc de celelalte păsări.

A treia oră — muzica, am consacrat-o cîntecului „Vine primăvara", iar la lucru manual, elevii au modelat din plastelină ghiocelul și rîndunica.

În orarul clasei a III-a figurau: geografia, matematica, gramatica, muzica. Iată cum am procedat: la geografie s-a studiat economia sectorului agricol Ilfov; urmînd matematica, și aflîndu-ne la capitolul rezolvări de probleme cu cele 4 operații învățate, am formulat probleme de felul următoarei: „Livada C.A.P. din comuna noastră are 840 de pomi fructiferi. Jumătate din numărul lor sînt meri, un sfert sînt peri, iar restul pruni. Cîți pruni sînt în livadă?". Cu această ocazie se discută despre îngrijirea pomilor și despre importanța valorică a lor în creșterea veniturilor cooperativei. Ora a treia, de gramatică, avînd ca temă adjectivul, am desfășurat-o pe baza unui text în care era vorba despre frumusețea orașelor și satelor sectorului Ilfov, folosind multe adjective. La ora de muzică, elevii au învățat cîntecul „Limba românească" cu care ocazie am scos în evidență valoarea artistică a adjectivului în vorbire și scriere.

La clasa a IV-a orarul unei zile a fost următorul: geografia, matematica, compunerea și desenul. La geografie era prevăzută tema „Industria energiei electrice", în cadrul căreia am dat unele cifre cu privire la capacitatea unor hidrocentrale și termocentrale, făcînd legătura cu matematica. La matematică aflîndu-mă la capitolul rezolvări de probleme prin regula de trei simplă, am alcătuit probleme de felul acesta:

„Un cetățean consumă într-o lună de vară 40 kw/h energie electrică pentru care plătește 36 lei. Cîți lei va plăti într-o lună de iarnă dacă consumă 65 Kwh.?"

Aici, desigur, am discutat și despre importanța economisirii energiei electrice.

La compunere, în ora a treia, pentru că în anul anterior elevii au făcut o excursie la Barajul Vidraru, le-am cerut să-și reamintească excursia, d scutînd și despre importanța acestui obiectiv economic. Apoi au trebuit să alcătuiască compunerea „În excursie la Barajul Vidraru". În ultima oră, elevii au desenat acest baraj.

Posibilitățile de corelare a cunoștințelor dintre diferite obiecte de învățămînt sînt nelimitate. Important este ca predarea-învățarea interdisciplinară să fie văzută ca o modalitate modernă de realizare a eficienței lecțiilor, iar învățătorul, pentru a-și atinge scopul, trebuie să se pregătească temeinic și din timp, să apeleze la capacitatea sa creatoare. Predarea-învățarea corelată a obiectelor de studiu reprezintă noul în lecție, care activizează pe elevi, le stimulează creativitatea și contribuie la unitatea procesului instructiv-educativ, la formarea omului dezvoltat multilateral.

# Cercurile „Micilor matematicieni" — mijloc eficient de stimulare a gîndirii creatoare la elevii claselor III-IV

Prof. GHEORGHE MOLDOVAN,
înv. ANA MADA, RODICA FECHETE
Liceul Pedagogic „Iosif Vulcan", Oradea

**PENTRU A RĂSPUNDE sarcinilor izvorîte din documentele de partid și de stat privind modernizarea învățămîntului matematic, învățătorii, în activitățile cu elevii, aplică forme variate de tratare individuală și diferențiată. Una din variatele forme ale muncii diferențiate sînt cercurile „Micilor matematicieni" Organizarea unor cercuri de matematică la clasele III—IV conduc la trezirea interesului elevilor pentru studiul matematicii. În cadrul activităților din cerc elevii sînt solicitați să-și formeze deprinderi de muncă intelectuală și își dezvoltă gîndirea creatoare. Membrii cercului pot fi recrutați din elevii cu aptitudini matematice deosebite de la clasele III—IV. În alegerea membrilor învățătorii țin cont de flexibilitatea gîndirii, rapiditate în calcul, spirit de observație dezvoltat, rezultate foarte bune în însușirea cunoștințelor, posibilitățile elevului de a fi creativ, inventiv, operativ și de a sesiza varietatea soluțiilor aceleiași probleme. Membrii cercului se recrutează pe baza consimțămîntului elevilor și părinților. Ședințele cercului se țin odată pe lună, iar la cererea membrilor se pot ține și de mai multe ori.**

**Din experiența noastră indicăm modul de organizare, desfășurare și o listă de probleme propuse pentru a fi dezbătute în cadrul cercurilor. Cercul „micilor matematicieni" se poate organiza pe o clasă, două sau mai multe, în funcție de numărul membrilor (care nu e bine să depășească numărul de 20).**

În prima ședință a cercului învățătorul prezintă scopul și sarcinile membrilor cercului. Scopul activității este de a „crește", a pregăti viitori „matematicieni" care să participe la concursuri, olimpiade, întreceri, care să devină muncitori cu înaltă calificare, tehnicieni, ingineri, matematicieni, oameni de știință ai viitorului. Sarcinile membrilor: de a frecventa cu regularitate cercul, a participa activ la rezolvarea de probleme, a prezenta probleme compuse și a le dezbate cu membrii cercului, a efectua diferite lucrări și a se preocupa permanent de îmbogățirea bagajului de cunoștințe științifice.

Tot în prima ședință se alege conducerea cercului formată dintr-un responsabil de cerc, un secretar și un responsabil cu informarea științifică a membrilor. Responsabilul este elevul cu cea mai bună pregătire matematică, cu prestigiu în fața colegilor și cu preocupări în cunoașterea matematicii. El se ocupă de programarea ședințelor cercului (în colaborare cu învățătorul), de anunțarea temei ce se va discuta, de propaganda științifică și de urmărirea modului cum membrii cercului dovedesc, atestă calitatea de membru prin buna pregătire și participarea activă în cadrul orelor de matematică. Responsabilul cercului este colaboratorul permanent al învățătorului în realizarea educației matematice.

Secretarul cercului ține evidența membrilor cercului într-un caiet și notează cele mai deosebite evenimente. El mobilizează elevii la cerc și ajută responsabilul în realizarea sarcinilor.

Responsabilul cu informarea științifică planifică elevii (pentru fiecare ședință cîte 1—2) care vor ține scurte prezentări ale unor evenimente științifice, descoperiri științifice (la nivelul de înțelegere al elevilor) și prezintă unele curiozități științifice și tehnice. În colaborare cu învățătorul organizează „experiențe", „măsurători", activități tehnico-aplicative la nivelul de înțelegere al copiilor din clasele I—IV. De asemenea, prezintă periodic membrilor cercului noutăți editoriale reviste, materiale.

Modul de desfășurare a unei ședințe poate avea următoarea schemă:

— Responsabilul cercului face prezența, apreciază activitatea colegilor de la ședința anterioară pînă la cea prezentă (au participat activ la orele de matematică, au obținut note foarte bune, au scris articole la gazeta pionierilor, au găsit unele soluții deosebite, au confecționat material deosebit, au efectuat excursii etc.). În continuare prezintă tema cercului și numele elevilor care contribuie cu rezolvări de probleme, compuneri de probleme etc.

— Responsabilul cu informarea științifică prezintă pe scurt 1—2 evenimente deosebite, împreună cu 1—2 colegi care au fost desemnați la ședința anterioară.

În continuare se pun în dezbatere problemele cu conținut matematic care solicită interesul copiilor. (Problemele, în majoritatea lor, vor fi de perspicacitate, care solicită gîndirea creatoare în găsirea mai multor soluții, probleme care să atragă elevii, să stîrnească interesul pentru studiul matematicii, pentru aprofundare, „cercetare", afirmare). Am folosit cuvîntul „dezbatere" deoarece în acest cerc trebuie să existe o permanentă confruntare de idei, soluții, căi etc.

În tot acest timp învățătorul ajută copiii în buna desfășurare a activității în cadrul cercului. Intervine cînd este cazul în stabilirea adevărului matematic, prezintă personal alte căi de rezolvare, alte soluții, alte probleme care să stimuleze gîndirea copiilor și activitatea cercului în general. Învățătorul, cu autoritatea sa, dă unele decizii și încurajează, stimulează, apreciază pe cei mai activi membri ai cercului.

Activitatea cercului trebuie să fie dinamică, eficientă și să nu fie — în desfășurare — o oră de matematică, ci un colectiv de entuziaști ai matematicii care prin confruntarea de păreri, idei ajung la o perfecționare permanentă, la ridicarea calității cunoștințelor lor.

În finalul activității responsabilul cercului apreciază calitatea participării la dezbateri și anunță tema viitoare a cercului, data, locul și cine va ține informarea științifică. Tot în final, învățătorul face aprecieri generale și individuale și în mod special scoate în evidență progresul realizat, eficiența activității desfășurate și recomandări pentru viitor.

La activitatea cercului se pot invita profesori de matematică, oameni de știință. De asemenea, se pot prezenta scurte biografii ale unor mari matematicieni pentru a trezi dorința elevilor de a deveni și ei viitori oameni de știință. Tot în cadrul cercului se pot prezenta diafilme, filme didactice, proiecții etc. (la nivelul de înțelegere al elevilor).

Cercul — treptat — poate să-și prezinte cele mai interesante probleme întregului colectiv de elevi din clasele din care fac parte, să-și afișeze, la o gazetă a „micilor matematicieni", cele mai izbutite probleme sau soluții. În cadrul cercului se pot confecționa diferite materiale didactice care să ajute la predarea matematicii la clasele I—IV, se pot organiza concursuri pe diferite teme din matematica școlară, se pot alcătui și prezenta programe artistice menite să ajute elevii în înțelegerea unor operații cu mulțimi, relații etc.

Gama activităților care le putem desfășura este foarte mare. Învățătorii trebuie să lucreze astfel încît treptat să asigure o varietate de activități care să atragă elevii spre studiul și aprofundarea matematicii, care să scoată în evidență frumusețea matematicii și utilitatea ei în orice domenii de activitate. O astfel de activitate, continuată pe treptele de studiu următoare va face ca să asigurăm societății oameni bine pregătiți, buni matematicieni capabili să facă față impetuoasei dezvoltări a științei și tehnicii din țară noastră.

Sugerăm ca în cadrul cercului să se dezbată probleme care să solicite copiilor atenția, perspicacitatea, inventivitatea, creativitatea.

Dăm exemplu de o astfel de problemă:

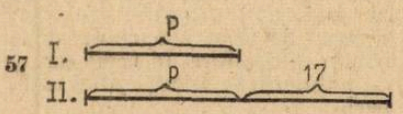
„Corectați greșelile din textul de mai jos și apoi rezolvați problema:

Ionel are o mulțime de mere. Vasile are o mulțime mai mare cu 17 mere. Împreună au 57 de mere. Cîte mere a mîncat fiecare?"

Analizînd textul rezultă că exprimarea nu este corectă. Cînd se spune o mulțime mai mare, nu avem mulțimi mai mari, ci mulțimi cu mai multe sau mai puține elemente, decît o altă mulțime în raport cu care comparăm. Întrebarea este: „cîte mere a mîncat fiecare?" — nu are-legătură cu conținutul problemei, întrebarea trebuie să vizeze numărul de mere al celor doi copii.

După o analiză a conținutului se alege varianta de problemă optimă. În cazul nostru: „Ionel are o mulțime de mere. Vasile are cu 17 mere mai mult decît Ionel. Împreună au 57 mere. Cîte mere are fiecare?" sau: „Doi elevi au împreună 57 de mere. Unul are cu 17 mere mai mult decît celălalt. Cîte mere are fiecare ?"

În rezolvare e bine să se folosească metoda figurativă




Notînd cu „$p$" o parte avem relația $2p \Rightarrow 57 - 17 = 40$ și $p \Rightarrow 20$

Deci, Ionel are 20 mere și Vasile 20 mere + 17 mere = 37 mere.

Verificare: $37 + 20 = 57$ lei.

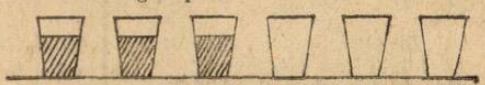
Un alt model: Găsiți și corectați greșeala.

„Diferența dintre banii noștri este 68 lei, iar suma banilor noștri este 24 lei. Cîți lei avem fiecare?".

*Sesizarea că se confundă suma cu diferența și trebuie reformularea ei*, iar apoi rezolvarea grafică (după modelul celei de mai sus) duce la o bună pregătire a viitorilor matematicieni.

Prezentăm în continuare cîteva probleme pentru cercurile elevilor de la clasele I — IV:

**1.** Pe o masă sînt șase pahare: trei sînt pline cu apă și trei sînt goale. Încercați să aranjați paharele într-o ordine alternativă adică unul plin, altul gol, unul plin, altul gol, etc., dar cu o condiție: să nu mișcați decît un singur pahar.



**Soluție:** Se ia al doilea pahar (plin) și se toarnă apa în al cincilea pahar (gol). În felul acesta paharele pline și goale au o poziție alternativă.

**2.** Micul matematician se adresează colegului cu următoarele exerciții:

$$6 + 6 + 6 = 30?$$
$$5 + 5 + 5 = 30?$$
$$3 + 3 + 3 + 3 = 30?$$

— Bine, dar aceste rezultate sînt greșite, îi ripostă colegul.

— Sigur că da, tu însă încearcă să înlocuiești semnele de operație astfel ca egalitatea să fie adevărată. Încercați și voi. Poate găsiți apoi și alte exemple.

**Soluție:** $6 \cdot 6 - 6 = 30$
$5 \cdot 5 + 5 = 30$
$3 \cdot 3 \cdot 3 + 3 = 30$

**3.** Se dau următoarele șapte rînduri de numere așezate în ordine crescîndă:

1 2 3 = 1
1 2 3 4 = 1
1 2 3 4 5 = 1
1 2 3 4 5 6 = 1
1 2 3 4 5 6 7 = 1
1 2 3 4 5 6 7 8 = 1
1 2 3 4 5 6 7 8 9 = 1

Fără să schimbați ordinea cifrelor, puneți între ele acele semne aritmetice, încît în urma operațiilor respective să rezulte în fiecare rînd totalul indicat.

Operațiile trebuie efectuate în ordine succesivă, de la stînga la dreapta. Se poate să aveți de făcut o adunare, după care să urmeze o înmulțire, în acest caz, după cum știți, trebuie să folosiți parantezele mici și mari.

La nevoie, puteți considera două cifre alăturate drept un singur număr.

**4.** Stabiliți un algoritm de lucru pentru a obține următoarele numere:

9 1 8 2 ; 7 2 8 4 ;
8 2 4 3 ; 6 3 0 5 ;

**Soluție:** Se scrie prima și ultima cifră, iar între ele se scrie produsul lor.

**5.** O gospodină venea de la piață ducînd în coșuri trei rațe, doi iepuri și patru găini. Puteți preciza cîte picioare veneau de la piață?

**Soluție:** De la piață veneau doar două picioare, deoarece animalele erau duse în coșuri.

**6.** Ce numere lipsesc din șirurile următoare:

a) 61, 52, 63, ..... 18;
b) 45, 39, 27, ..... 9;

**Soluție:**
**b) 45, 39, 27, 19, 18, 9;**
**a) 61, 52, 63, 54, 25, 16, 27, 18.**

**7.** La o masă de la cantina școlii, în fiecare zi stau mereu cinci prietene. Într-o zi, una din ele s-a adresat celorlalte:

— Ce-ar fi dacă în fiecare zi am schimba locurile între noi, astfel încît fiecare să ajungă să ocupe pe rînd locul celelalte?

De cîte zile credeți că au avut nevoie?

**Soluție:** Au avut nevoie de patru zile pentru că în ziua a cincea fiecare ajunge să stea pe locul ei.

**8.** Folosind numai semnul adunării, scrieți numărul 30 cu ajutorul a cinci cifre 2, iar numărul 1000 cu ajutorul a opt cifre 8.

**Soluție:** $22 + 2 + 2 + 2 + 2 = 30$

**9.** Cîte semne plus(+) trebuie puse între următoarele șapte cifre: 1 2 3 4 5 6 7, în așa fel încît suma rezultată să fie 100? (nu se admite schimbarea ordinii cifrelor).

**Soluție:** Se vor pune patru semne plus (+)
$1 + 2 + 34 + 56 + 7 = 100$

**10.** Se liniază pe tablă două pătrate împărțite în cîte 9 căsuțe. Se dau elevilor numerele 8 și 16; 11 și 22. Se cere elevilor să aranjeze, în așa fel numerele pentru a obține același rezultat pe verticală și pe orizontală. Condiția ca fiecare număr să fie folosit de același număr de ori.

La semnalul dat de conducătorul jocului, elevii vor copia desenul de pe tablă și după ce au gîndit vor completa căsuțele cu numerele date.

| | | |
|---|---|---|
| 8 | 16 | 8 |
| 16 | | 16 |
| 8 | 16 | 8 |

| | | |
|---|---|---|
| 11 | 22 | 11 |
| 22 | | 22 |
| 11 | 22 | 11 |

Pentru sporirea gradului de dificultate, se cere elevilor care au terminat de completat ambele variante să găsească ei alte numere care să dea același rezultat pe verticală ca și pe orizontală.

**11.** Se liniază pe tablă trei pătrate. Se cere elevilor să găsească numere și să completeze căsuțele fără a le repeta numerele încît adunate pe *orizontală*, *verticală*, *diagonală* să dea sumă constantă.

| | | |
|---|---|---|
| 6 | 7 | 2 |
| 1 | 5 | 9 |
| 8 | 3 | 4 |

| | | |
|---|---|---|
| 8 | 1 | 6 |
| 3 | 5 | 7 |
| 4 | 9 | 2 |

| | | |
|---|---|---|
| 4 | 3 | 8 |
| 9 | 5 | 1 |
| 2 | 7 | 6 |

**12.** Se liniază pe tablă patru pătrate *(A, B, C, D)*. Sub aceste pătrate se scriu cîteva numere. Li se cere elevilor să completeze căsuțele pătratelor cu numerele scrise sub pătrat cu condiția de a nu se repeta în cadrul

unui pătrat și dacă vor calcula suma lor în orice direcție să fie constantă. Exemplu:

*A.*

| | | |
|---|---|---|
| 9 | 7 | 14 |
| 15 | 10 | 5 |
| 6 | 13 | 11 |

*B.*

| | | |
|---|---|---|
| 9 | 17 | 4 |
| 5 | 10 | 15 |
| 16 | 3 | 11 |

*C.*

| | | |
|---|---|---|
| 9 | 6 | 15 |
| 16 | 10 | 4 |
| 5 | 14 | 11 |

*D.*

| | | |
|---|---|---|
| 9 | 8 | 13 |
| 14 | 10 | 6 |
| 7 | 12 | 11 |

**3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17.**

**13.** *Pentru a afla vîrsta precisă a unei persoane* se aplică următoarea formulă:

— a cui vîrstă vrei s-o afli?

— înmulțește vîrsta persoanei a cărei vîrstă trebuie găsită cu 2.

— adaugă la rezultatul aflat 5.

— înmulțește rezultatul cu 5.

— spune ce număr ai obținut.

**Exemplu: Mihăiță are 10 ani. Se calculează în felul următor:**

$10 \times 2 = 20$

$20 + 5 = 25$

$25 \times 5 = 125$

**Se elimină cifra 5, apoi scade 2 din ce i-a rămas. Deci Mihăiță are 10 ani.**

## ÎNVĂȚAREA ȘI INSTRUIREA ÎN DEZBATERE*

APĂRUTĂ în prestigioasa colecție „Readings in Educational Research", ce apare sub egida „Asociației americane de cercetări educaționale", lucrarea *Learning and Instruction* (Învățare și instruire) datorată editorului seriei, Merlin C. Wittrock, reunește texte esențiale pentru evoluția și stadiul actual al cercetărilor privind învățarea și instruirea.

Primul capitol al cărții (Bazele învățării și memoriei) reține într-o parte introductivă fragmente clasice din Aristotel („Despre memorie și amintire") și Platon („Meno"), care *relievează probleme* ce își păstrează încă actualitatea: importanța memoriei pentru învățare, relația dintre natura înnăscută și natura dobîndită a cunoștințelor și aptitudinilor, natura și generalitatea învățării și memoriei. Multe din întrebările la care încearcă să răspundă cercetările contemporane sînt prefigurate în textele selectate: Cît se poate realiza prin instruire, prin programe de intervenție, prin așa-numitele programe de instruire compensatoare? Cei ce învață trebuie să descopere generalitățile pe care poate că le posedă deja, sau acestea trebuie să le fie comunicate, ajutîndu-i astfel să dobîndească ceea ce nu au posedat anterior?

În continuare sînt incluse texte relevante pentru procesul comportamental al învățării: condiționarea instrumentală, condiționarea clasică, modelarea și învățarea observațională (E. L. Thorndike, I. Pavlov, B. F. Skinner, E.R. Guthrie, A. Bandura ș.a.). Totodată, sînt prezentate procesele de orientare cognitivă și afectivă: motivația, atenția și memoria, care include procese proactive și retroactive, organizare, stadii și *niveluri de memorare și codificare*, codificare verbală și semantică, reprezentarea în codificare (S. Milgram, R. Charms, B. Weiner, W. James, E. C. Cherry, F. C. Bartlett, B. J. Underwood, D.P. Ausubel, J. J. Jenkins, J. D. Bransford, W.D. Rohwer, D. E. Broadbent ș.a.). *După cum* precizează M. C. Wittrock, textele alese își propun să reflecte *preocupările curente* în domeniul cogniției și implicațiile sale majore pentru introducerea unor schimbări fundamentale în instruire și predare.

Următorul capitol *(Instruirea)* cercetează analitic procesul instructiv, avînd în vedere implicațiile practice ale bazelor identificate în capitolul întîi. Problema căreia i se consacră primele două studii este cea a transferului, reținîndu-se pozițiile ce definesc cele *două puncte de vedere* clasice: cea a lui E.L. Thorndike (din cunoscutul studiu elaborat în colaborare cu R. S. Woodworth — *The Influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions)* și cea a lui C. H. Judd *(The relation of special training to general intelligence)*. Modul în care cercetarea analitică a procesului instruirii poate fi realizată din perspectiva proceselor de învățare și memorare este relevat prin studii consacrate unor probleme cît poate realiza instruirea (M. Skodak, A. R. Jensen), aptitudini și procese (R. W. Sperry, R. Glaser, J. L. Cronbach), sarcină și conținut (R. M. Gagné), priceperi (O. I. Lovaas ș.a.), atitudini și emoții (L. D. Eron, V. B. Cline ș.a.), informația (E.R. Rothkopf, J. P. Richards, J.R. Surber ș.a.), discriminări (J. P. Williams, R. C. Calfee ș.a.), concepte (L. T. Frase, R. C. Anderson, ș.a.), reguli (J. M. Scandura, R. E. Mayer W. S. Anthony) ș.a), înțelegerea (J. B. Carrol, J. R. Levin), rezolvarea de probleme și creativitatea (E. R. Keislar, C. B. Schultz, P.P. Stratton ș.a.). În legătură cu fiecare problemă abordată sînt prezentate și analizate diferite *principii* și metode specifice proceselor respective.

Capitolul al treilea *(Instruirea și predarea în școli)* se concentrează asupra abordării actului instrucției, luînd în considerare atît *principiile* și *concepte* evocate anterior, cît și programe și metodologii noi și mai adecvate. Sînt prezentate sintetic modele, procedee și metode specifice practicii școlare. Studiile au drept autori cercetători de primă mărime ca: J. S. Bruner, B. S. Bloom, H. J. Wolberg, R. C. Atkinson ș.a.

Ultimul capitol al lucrării, intitulat *Conceptualizări alternative ale învățării, instruirii și predării*, prezintă cîteva cercetări contemporane semnificative pentru nivelul conceptual al abordării învățării și instruirii, promovînd punctul de vedere cognitivist (C.R. Rogers, N. L. Gage, W. J. Mc Keachie, M. C. Wittrock). Sînt puse astfel în dialog cele două direcții ce marchează conceptualizarea și analiza proceselor de învățare și instruire: behaviorismul și cognitivismul, textele selectate relevînd *faptul că studiile* contemporane atestă tot mai mult valoarea orientării cognitive.

Rezultantă a unei fericite sinteze, lucrarea exprimă, într-o analiză finală, adevărul esențial că *procesele de învățare și* instruire au la bază determinante comune de ordin psiho-sociopedagogic, a căror stare de armonie este condiția indispensabilă pentru realizarea optimă a acestor procese.

**IOANA HERȘENI**
**VIOREL NICOLESCU**

*Merlin C. Wittrock (ed.), *Learning and Instruction*, Berkeley, California, McCutchan Publishing Company, 1977, XX + 650 p.

# Cercetarea științifică în școli

Prof. I M. OPRESCU
Drăgășani

**PARTICIPAREA unui număr tot mai mare de slujitori ai școlii la activitățile de cercetare științifică va spori substanțial contribuția la perfecționarea învățămîntului. Elanul creator trebuie să cuprindă marea masă a personalului didactic, căci activitatea de cercetare, descoperire și valorificare nu este și nu poate să fie monopolul unui grup restrîns de cercetători ai unui institut, ci o acțiune largă, care să ofere atît cercetătorilor consacrați, cadrelor didactice universitare, cît și profesorilor din școli prilejul de a dărui, fiecare în funcție de preocupări, pregătire și capacitate, ceea ce este util pentru dezvoltarea învățămîntului, științei și tehnicii.**

### 1. O NOUĂ ORIENTARE A ACTIVITĂȚILOR METODICE ȘI DE CERCETARE ȘTIINȚIFICĂ ÎN ȘCOLI

Trebuie să ne mîndrim cu multe rezultate foarte bune ale muncii de cercetare științifică desfășurate la nivelul școlilor, însă **e necesar să se acționeze cu și mai multă fermitate pentru inițierea celor începători în acest important domeniu al muncii pentru valorificarea, aprecierea și stimularea muncii de cercetare științifică în școli.**

Este foarte important ca **munca de pregătire metodică să fie împletită cu munca de cercetare științifică** și în acest scop să se treacă de urgență la **elaborarea proiectului unui Regulament comun pentru desfășurarea activităților de pregătire metodică și cercetare științifică la nivelul școlilor, inspectoratelor, caselor personalului didactic și Ministerului Educației și Învățămîntului.** Lăsarea muncii de cercetare științifică în școli doar în seama filialelor și subfilialelor societăților științifice ale personalului didactic restrînge sfera acestei importante activități școlare. Trebuie să recunoaștem că activitatea subfilialelor societăților științifice ale personalului didactic se desfășoară uneori fugitiv, ca „tolerată", în cîteva minute la sfîrșitul ședințelor cercurilor pedagogice. **E bine ca la nivelul unităților școlare, acțiunile metodice și activitățile de cercetare să fie organizate în cadrul unor comisii metodice și de cercetare științifică, în baza planificărilor, aprobate de consiliile de conducere, iar la nivel interșcolar este utilă organizarea cercurilor pedagogice și de cercetare științifică, în baza unor planuri aprobate de către inspectoratele școlare.** Considerăm **util să se unifice activitățile societăților științifice ale personalului didactic cu activitățile practice metodice desfășurate în școli,** pentru o mai strînsă legare a cercetării de munca la catedră, de practica cu elevii, de producție.

### 2. UNELE ASPECTE ALE METODOLOGIEI ACTIVITĂȚII DE CERCETARE ȘTIINȚIFICĂ ÎN ȘCOLI

Practic, procesul de cercetare pedagogică începe mai ales odată cu pregătirea și desfășurarea lecțiilor, cînd **înmuguresc ideile noi,** se văd succesele ori insuccesele unor procedee, toate acestea dînd însă serios de gîndit mai apoi, în timpul anume destinat analizei materialului adunat, cînd se ordonează ideile, se fac comparații, se deduc noi soluții etc. Acel profesor care, cu prilejul pregătirii pentru lecție, în timpul lecției și după lecție, strînge material, selecționează, ordonează, caută idei noi, descoperă soluții inedite, dezaprobă motivînd procedee depășite, corectează inadvertențe metodice, științifice, găsește noi adevăruri utile instruirii și practicii, muncind mult, foarte mult pentru a cizela și ordona pe calea scrisului cele constate, procedînd apoi la verificarea minuțioasă a concluziilor, — desfășoară de fapt o activitatate creatoare, utilă învățămîntului. Noile idei trebuie însă verificate și admise numai după ce au dovedit eficacitatea dorită, procedîndu-se deci la experimentare. **Nimănui nu-i este însă permis să facă experimente năstrușnice pe seama elevilor, doar așa pentru a spune că și el a făcut „cercetare". Orice experiment trebuie bine pregătit în prealabil, astfel încît colectivul de elevi să nu sufere pe seama insuccesului muncii de cercetare.** Renunțarea rapidă, chiar pe parcursul lecției, ori în lecția imediat următoare la niște soluții care practic se vădesc neeficiente, chiar dacă sînt noi înseamnă un nu categoric insuccesului. Atenție deci!: a experimenta nu înseamnă pur și simplu doar a încerca pe pielea elevului, căci acesta nu-i cobai, ci a-i doza cu prudență ceea ce are sorți de izbîndă, iar școlarul să fie pus în situația de a respinge ceea ce nu-i bun, fără să fie vătămat. **Nu-i**

cinstit ca, de dragul orgoliului, cercetătorul să exagereze valoarea concluziilor privind clasa experimentală și să țină voit pe loc clasa de control, neglijînd-o de dragul eficienței noilor sale procedee care practic nu prezintă un pas înainte față de cele obișnuite.

Oricare profesor poate face cercetare, dar aceasta nu înseamnă că oricine poate deveni peste noapte cercetător de primă talie și că poate rezolva cu succes orice grad de dificultate într-o muncă extrem de grea, care solicită capacități deosebite.

Experimentele care urmăresc schimbări mari în metodologie și care sînt organizate pe perioade mai lungi de timp trebuie aprobate de către organele superioare de învățămînt.

Activitatea de cercetare științifică începe prin studiu și documentare. Un bun cadru didactic cercetător trebuie să fie mai înainte de toate un bun cunoscător al tuturor problemelor și realizărilor legate de tema cercetată. Orice cercetare trebuie consemnată, altfel este greu cunoscută de alții; așadar, studiile, referatele, comunicările, concluziile scrise sînt documentate ale activității de cercetare științifică, dovezi ale competenței cercetătorului, care trebuie să fie capabil a prezenta și altora experiența muncii sale, făcînd netă distincție între ceea ce au realizat alții și ce a adus el nou în domeniul cercetat.

### 3. INIȚIEREA PERSONALULUI DIDACTIC ÎN MUNCA DE CERCETARE ȘTIINȚIFICĂ

Inițierea treptată în acest prețios domeniu de activitate se realizează prin autoperfecționare, dar și cu sprijinul specialiștilor consacrați. Credem că munca de cercetare în rîndurile personalului didactic nu trebuie lăsată doar în seama cadrelor didactice universitare, ci trebuie să se organizeze și inițierea profesorilor din școli cu sprijinul cercetătorilor consacrați, personalului didactic universitar, societăților științifice ale cadrelor didactice și Academiei, nu însă numai prin ținere de comunicări științifice-model în fața cadrelor didactice, ci, mai ales, prin repartizarea unor specialiști care să răspundă de îndrumarea concretă a activității de cercetare științifică în cadrul caselor personalului didactic, pe baza unui program de inițiere, la care să participe cei interesați, nu doar ca simpli auditori ori cursanți, ci în calitate de proiectanți de cumunicări care solicită sprijin în realizarea acestor lucrări prin îndrumarea concretă a investigațiilor la locul cercetărilor.

Metodiștii caselor personalului didactic trebuie să fie cadrele care răspund permanent de îndrumarea muncii de cercetarea științifică în județe. Este inadmisibil însă ca metodistul unei case a personalului didactic să fie un profesor fără preocupări științifice, fără să fi dovedit prin publicații că e capabil a îndruma activitatea de cercetare științifică.

În situația că mai multe cadre dovedesc preocupări științifice, e necesar concursul pe bază de publicații și lucrări personale, spre a se selecționa cei mai buni metodiști care să răspundă de munca de cercetare științifică în rîndurile personalului didactic din județe. Credem că exact aceleași cerințe se potrivesc și încadrării inspectorilor școlari care, efectuînd inspecțiile, nu au motiv să treacă nepăsători peste strădaniile muncii științifice desfășurate de către cadrele didactice cu asemenea preocupări, ci trebuie să contribuie la inițierea personalului didactic în acest domeniu al muncii.

### 4. VALORIFICAREA ACTIVITĂȚII DE CERCETARE ȘTIINȚIFICĂ DIN ȘCOLI

Extinderea activității de cercetare pedagogică și științifică de specialitate la nivelul unităților școlare sporește interesul față de aplicarea mai rapidă a rezultatelor cercetării sale; aplicarea este însă individualizată. Neverificată de colegi. De aceea sînt necesare comunicările științifice în fața comisiilor și consiliului profesoral, pentru verificarea și respingerea soluțiilor inadecvate, precum și pentru oferirea posibilității de generalizare rapidă la nivelul școlii a unor soluții și experiențe ale muncii care își dovedesc valabilitatea. Deciziile de aplicare la nivelul școlii nu trebuie să fie însă lipsite de controlul organelor de specialitate superioare, pentru o exigentă analiză și extinderea la nivel interșcolar a celor mai bune rezultate, pentru anularea unor eventuale decizii lipsite de competență.

Considerăm că munca de cercetare științifică din școli trebuie analizată și continuată cu competență prin contribuția unor cadre de valoare la nivelul inspectoratelor școlare și Ministerului Educației și Învățămîntului, că generalizarea unor experimente trebuie să lase loc și criticii dacă organele decizionale s-au pripit, ori experimentul extins nu dă în ansamblu rezultatele așteptate. Mulți profesori spun că tezele cu subiecte unice ridică dificultăți. Este bine să li se ceară părerile și motivațiile și să se decidă dacă într-adevăr cele spuse sînt ori nu suficiente a justifica renunțarea la generalizarea sistemului respectiv de lucrări pe bază de subiecte unice.

Cu cît numărul studiilor, opiniilor și cercetărilor la nivelul unităților școlare este mai mare, cu atît materialul de cercetat la nivelul județului sau la nivelul Ministerului este mai vast, permițînd concluzii de ordin general mai realiste, formulate de cercetători de mare prestigiu și aprobate de forurile superioare. Pentru aceasta este necesară mai întîi o evidență sigură a realizărilor și preocupărilor științifice din școli. Dar, dacă întrebați, să zicem, la Inspectoratul școlar Vîlcea, ce anume a lucrat autorul acestor opinii în anul școlar încheiat, se va înălța din umeri, ori vi se va spune că uneori scrie pe la reviste pedagogice, dar ce anume, cît anume, cum și cînd, ce are în planul de lucru pe un an școlar, nimeni nu va avea de unde să informeze, căci practic nu există o evidență pe ani școlari a titlurilor comunicărilor, publicațiilor și

**preocupărilor științifice ale celor care muncesc serios în acest domeniu în județul respectiv,** cu toate că sînt mulți. O condiție necesară a valorificării experienței și rezultatelor cercetărilor este, desigur, **consemnarea acestora în lucrări scrise, sub formă de articole, referate, comunicări, lucrări de specialitate** etc., astfel încît rezultatele căutărilor, experiența de-a lungul deceniilor în munca la catedră, tot ceea ce se strînge cu migală o viață de om să rămînă mai sigur spre a fi apreciat și valorificat de generațiile prezentului și viitorului. Chiar fără a avea pretenția de a fi numiți cercetători, mulți profesori ar trebui să fie capabili a scrie metodici ale muncii lor la catedră, proiecte de manuale personale și, dacă ar fi așa, dacă asemenea activități ar fi considerate forme apreciabile de perfecționare, chiar dacă nu se publică, asemenea lucrări ar fi dovezi ale muncii de pregătire pentru lecții și inepuizabile surse de inspirație pentru autorii consacrați, care vor avea grijă să le citeze pe cele mai bune în lucrările lor care văd lumina tiparului.

Dar omul de la catedră nu face numai cercetare pedagogică. Credem că **este necesară mai multă atenție față de lucrările științifice pe specialități,** mai mult sprijin din partea forurilor academice pentru scoaterea din anonimat a unor profesori din școli care lucrează serios în acest domeniu, dar se ofilesc sub strălucirea cercetătorilor consacrați ai institutelor Academiei.

### 5. APRECIEREA ȘI STIMULAREA ACTIVITĂȚII ȘTIINȚIFICE ÎN RÎNDURILE PERSONALULUI DIDACTIC

Avem convingerea că **stimulentul dorit înainte de toate de către un cadru didactic pasionat de cercetare** — ale cărui rezultate contribuie la continua perfecționare a învățămîntului — **este obținerea timpului de care are nevoie pentru a lucra, scutirea de alte activități** mai puțin importante ca semnificație și scop.

**Munca de cercetare științifică în rîndurile personalului didactic este un prestigios mijloc de perfecționare și trebuie considerată ca atare de către organele care fac propuneri pentru reciclarea personalului didactic, precum și de către cele care fac aprecierile personalului didactic care participă la reciclări.** Numai că la centrul din Craiova un profesor **n-a fost primit** la reciclare din cauza unei întîrzieri de două zile, motivată de încheierea unui **studiu privind perfecționarea.** Totuși, Inspectoratul școlar l-a sancționat pentru (culmea ironiei!) **lipsă de interes față de perfecționare!** Cu asemenea „stimulente" nu se încurajează, desigur, munca științifică în rîndurile celor doritori să contribuie la perfecționarea învățămîntului prin activitatea științifică.

Credem că un considerabil impuls în stimularea activității de cercetare științifică, în rîndurile personalului didactic din școli, l-ar putea constitui **organizarea concursurilor pentru ocuparea posturilor vacante, pe bază de dosare cu lucrări personale publicate și nepublicate.** Mai considerăm că **pentru acordarea ultimei gradații, printre alte criterii trebuie să aibă prioritate și activitatea științifică desfășurată de către un cadru didactic de-a lungul anilor de muncă la catedră, gradația respectivă solicitîndu-se și în baza dosarului cu lucrări personale.**

Nu ar fi lipsită de interes **acordarea titlului de profesor cercetător în baza unor exigente verificări a celor mai valoroase cadre didactice al căror institut de cercetare devin școlile în cadrul cărora lucrează la catedră, în laboratoare, ateliere, în îndrumarea practicii elevilor.**

Este important ca **în stabilirea calificativelor pentru aprecierile la sfîrșitul anului școlar să se dea prioritate muncii științifice în școli.**

**Propunem să se acorde distincții pentru meritele științifice ale personalului didactic din școli.** Avem convingerea că opiniile din acest material sînt în asentimentul marii majorități a personalului didactic din școli și că forurile competente ar trebui să treacă **la măsuri decizionale care să stimuleze dezvoltarea acestei activități** în școli. Ne exprimăm dorința de a se ajunge la discutarea și completarea părerilor exprimate în acest articol, în cadrul consiliilor profesorale și prin intermediul „Revistei de pedagogie".

# EDUCAȚIA DE MÎINE

## Cercetări și anticipări

**Prof. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU**

**REZUMATUL PRIMULUI CAPITOL (din nr. 9 al revistei)**

Anticiparea constituie în toate domeniile o modalitate de tratare a problemelor prezentului, de construire a viitorilor posibili (a alternativelor) și de asigurare a unității dintre prezent, trecut și viitor. Demersul prospectiv se orientează asupra identificării evoluțiilor, a aspirațiilor și a faptelor purtătoare de viitor; prin

definiție, el este global, interdisciplinar și deschis. Cercetările de viitorologie (de prospectivă) a educației au luat amploare și au dobîndit prestigiu în toate țările lumii. În domeniul educației prospectiva se asociază cu principiul educației permanente; cunoașterea caracteristicilor previzibile ale școlii de mîine și, îndeosebi, ale conținuturilor, ale învățării și ale evaluării devine o preocupare a educatorilor și o temă prioritară a cursurilor de perfecționare; anticiparea întreține și orientează acțiunea de inovare a învățămîntului.

# CARACTERISTICI ALE CONȚINUTURILOR ȘCOLII DE MÎINE (II)

*„Tineretul trebuie să învețe și să-și însușească tot ce s-a creat mai de preț în toate domeniile științei și culturii".*

*NICOLAE CEAUȘESCU*

**CONȚINUTURILE, mai mult decît oricare altă componentă a sistemului de învățămînt, se află sub incidența evoluțiilor de ordin socio-cultural, științific și tehnologic; metodele de învățare sau formele și tehnicile de evaluare sînt în bună măsură expresia specificității domeniului educativ;** în schimb **conținuturile se determină la confluența a două categorii de exigențe: cele venite din interiorul sistemului și cele generate de viața socială,** ultimele devenind din ce în ce mai importante și mai dificil de interpretat și conciliat. În articolul de față ne vom concentra asupra conținuturilor învățămîntului preuniversitar, fără a ignora conținuturile „școlii paralele", ale educației nonformale și informale care, pentru unii specialiști, devin mai importante decît cele ale educației formale (ale învățămîntului); „se știe că Mc Luhan îndrăznea să afirme că atunci cînd copilul părăsește ecranul de televiziune pentru a merge la școală el înregistrează în mod sigur un regres. Afirmație căreia mulți educatori îi replică cu indignare considerînd școala drept antidotul sigur și necesar al unei televiziuni creatoare de dezordine spirituală" [Schaeffer P, 9, p. 472]. Vom aborda însă problema conținuturilor bogate și variate, dar eterogene și slab prelucrate — asimilate în afara școlii din perspectiva obiectivelor specifice învățămîntului. Vom acorda prioritate lucrărilor și **concluziilor primului colocviu internațional de prospectivă a conținuturilor educației generale** organizat de UNESCO în anul 1980 fiindcă: **a)** acesta a reunit specialiști prestigioși venind din toate continentele lumii și reprezentînd sectoare, domenii sau activități variate: științele naturii și științele sociale, pedagogia și filozofia, urbanistica și sănătatea, problemele demografice și nutriționale, cinematografia și literatura, asociațiile educatorilor și ale părinților etc.; **b)** în pregătirea acestui colocviu s-a elaborat un ansamblu de studii de viitorologie centrate pe același demers: evoluția probabilă a științelor naturii (sau a științelor sociale sau a tehnologiei etc.) și impactul acestei evoluții asupra conținuturilor educației; **c)** raportul final constituie o sinteză echilibrată și semnificativă pentru orientările și preocupările care se manifestă în lume, în țările dezvoltate sau în dezvoltare; **d)** participanții au luat în considerație specificitatea pedagogică a obiectivelor și a proceselor educaționale, renunțînd la tradiția care face ca în astfel de ocazii anumiți specialiști să lupte pentru privilegierea uneia sau alteia dintre discipline: matematica sau informatica, biologia sau artele etc. În schimb, și-a făcut loc ideea interdisciplinarității, concepută în perspectiva filozofiei sau a matematicii etc. Din lucrările acestui colocviu s-a inspirat și numărul special al revistei **Perspectives,** intitulat **„1980—2000: l'école previsible".** Participanții au operat cu sensul larg al noțiunii de conținuturi, considerînd că cele nonșcolare vor trebui să fie mai bine puse în valoare: „Conținuturile educației includ ansamblul de cunoștințe, de priceperi, de valori, de atitudini și comportamente vehiculate și transmise de către instituția școlară sau în timpul activităților extrașcolare. Conceptul de conținuturi ale

educației acoperă în același timp conținuturile predate, deci acelea care fac obiectul unei programe explicite, cît și conținuturile latente incluse în viața școlară, în relațiile educator-elev, în experiențele de muncă și în ansamblul mesajelor orale, scrise sau audio-vizuale receptate de elevi" [UNESCO, 12, p. 8].

## I. Accelerarea schimbărilor și multiplicarea surselor care alimentează conținuturile învățămîntului

Prin tradiție conținuturile școlii generale se alimentau din surse bine definite și din sisteme de valori consacrate pentru lungi perioade: științele, artele, limbile străine, sportul și activitățile manuale; în domeniul artelor și al istoriei valorilor naționale li se adăugau un număr de valori universale (în realitate europene). În ultimele decenii sursele care transmit mesaje autorilor curriculumu-lui s-au multiplicat și își amplifică sau modifică cu rapiditate masa informațională. Analiza acestor surse emergente a devenit o obligație pentru educatori și pentru autorii planurilor și programelor școlare, dar ea se dovedește un proces anevoios și cu incidențe profunde asupra conținuturilor învățămîntului; anevoios fiindcă o analiză pertinentă a surselor unui curriculum modern presupune cercetări și comisii interdisciplinare cu experiență cultural-științifică, epistemologică, axiologică și pedagogică. Majoritatea specialiștilor consideră că dificultatea de a adapta învățămîntul la evoluțiile și la cerințele generate de evoluțiile și de noile problematici ale lumii contemporane va spori. Abordînd această problemă specialiști reuniți la colocviul mai sus menționat își puneau un număr de întrebări: **„Cum să învățăm să facem față exploziei de informație, progreselor tehnologiei, evoluțiilor științei care au bulversat lumea noastră? Școala întîmpină dificultăți în a urma ritmurile revoluției științifice la care asistăm de cîteva decenii. Nu putem continua să supraîncărcăm mereu programele școlare; asta ar însemna să sacrificăm creativitatea, loisirul, sportul și, în cele din urmă, pregătirea omului pentru o viață fericită și dezvoltarea echilibrată a persoanei"** [UNESCO, 12, p. 13]. Vom încerca mai întîi să identificăm probleme și obstacole de învins și apoi să prezentăm soluții posibile.

1. **NOI SURSE REVENDICĂ LOCURI PENTRU NOI CONȚINUTURI ÎN PLANURILE ȘI PROGRAMELE DE ÎNVĂȚĂMÎNT.** Învățămîntul va trebui să se deschidă mai decis față de exigențele dezvoltării naționale în spiritul tezei conform căreia relația educație-dezvoltare este biunivocă, educația fiind aceea care precede, face posibilă și temeinică dezvoltarea, primind apoi noi impulsuri și noi cerințe din partea acesteia. Se conturează noi finalități educaționale și acestea reclamă restructurări sau completări ale conținuturilor: **a)** Pregătirea tineretului sub raport teoretic și practic ca agent, scop și beneficiar al dezvoltării; **b)** Pregătirea tineretului pentru participare și pentru viață democratică. **c)** Educarea tineretului în spiritul valorilor perene ale trecutului și a exigențelor probabile ale viitorului (priceperea de a aborda situații complexe, capacitatea de a elabora și a realiza proiecte, gîndire probabilistică etc.).

Viitorologii apreciază că învățămîntul se va deschide mai decis și față de problematica lumii contemporane caracterizată prin globalitate, interdisciplinaritate și pondere în creștere. Probleme cum sînt protejarea mediului înconjurător, exploatarea rațională a resurselor naturale, problemele nutriționale sau demografice nu pot fi abordate din unghiul unei singure științe sau în lumina intereselor unei singure națiuni. Ele au devenit probleme ale tuturor, priorități ale comunității mondiale; ele au condus sau conduc la constituirea unor noi domenii ale educației, care se conturează din ce în ce mai bine: **a)** Educația relativă la mediu; **b)** Educația în materie de populație; **c)** Educația nutrițională; **d)** Educația pentru comunicare și cooperare (limbi străine, studiul culturilor altor popoare, vizite și stagii etc.). Problemele prioritare ale viitorului vor fi rezolvate din ce în ce mai mult prin cooperare, iar tineretul va dobîndi o viziune cît mai completă și mai fidelă asupra comunității mondiale; dealtfel, numai în ultimul timp și sub influența ONU-ului, a UNESCO-ului și a altor agenții internaționale toate națiunile încep să participe activ la viața internațională, iar conceptul de „universal" nu mai este redus sau confundat cu cel de „european". Așa încît conținuturile învățămîntului vor trebui să se restructureze și să se îmbogățească în lumina unui dublu proces caracteristic deceniilor noastre: afirmarea națiunilor și a specificității culturilor și sporirea interdependențelor între state și între popoare. Izolarea și pierderea specificității sînt cele două poziții extreme care vor trebui să fie evitate [UNESCO, 11, UNESCO, 12 și Văideanu, G., 4, p. 345–351].

Încercînd o grupare a diferitelor surse identificate de specialiști [D'Hainaut, 4, p. 28–44, Ionescu M, 6., UNESCO, 12] am putea enumera:

— **sursele cultural-științifice:** evoluțiile și mutațiile care au loc în științele naturii, în științele sociale, în tehnologie, în arte și în estetică, în comunicare, în cultura universală și culturile naționale etc;

— **lumea muncii** și în principal evoluția profesiunilor și informatizarea accelerată a diferitelor sectoare ale vieții sociale; „importanța informaticii ca disciplină și insti-

tuție pentru industrie și pentru oamenii muncii va deveni determinantă atît sub raport politic și social, cît și economic — financiar" [Schaeffer, 9, p. 475];

— **evoluțiile și interdependențele lumii contemporane** ca ansamblu de probleme identificate, de soluții posibile și de imperative de luat în considerare în elaborarea conținuturilor școlii de mîine;

— **aspirațiile și așteptările copiilor și adolescenților de astăzi** care își vor asuma toate răspunderile în deceniile de după anul 1990 sau 2000; e vorba aici de „dreptul la viitorul dorit" al tineretului și de teza din ce în ce mai convingătoare că **cea mai sigură și mai productivă energie a viitorului este energia spirituală umană,** altfel spus omul motivat și bine format;

— achizițiile cercetării pedagogice care, în ultimele decenii, a luat amploare și s-a apropiat mai mult de trebuințele practicii educaționale și ale factorilor de decizie; din sfera cercetării pedagogice au plecat teorii, strategii și proiecte care astăzi constituie achiziții definitive ale practicii educaționale: abordarea sistemică a procesului de învățare, taxonomia obiectivelor educaționale, conceptul de educație permanentă ca principiu filozofic și organizator al tuturor proceselor de învățare etc.

2. **EVOLUȚII PREVIZIBILE, DILEME, DIFICULTĂȚI DE ÎNVINS.** Referindu-ne la științele naturii, la tehnologie și la științele sociale vom semnala un număr de evoluții probabile care ar putea avea în viitor un impact asupra selecționării sau a organizării conținuturilor învățămîntului. Specialiștii fac observația că oamenii au perceput mai profund și pe bază de exemple faptul că „știința este, sub raport moral, ambivalentă, că forța sa creatoare este contrabalansată de puterea sa de distrugere... În acest sens nu este agreabil să trăiești într-o lume dominată de știință și tehnologie, dar este, fără doar și poate, dezirabilă construirea unei lumi în care descoperirile științei să fie sprijinite atunci cînd ele vin în serviciul omului" [Osborne D., 8. p. 456]. Ca urmare, educația pentru și prin știință trebuie completată prin indicarea riscurilor și a primejdiilor (poluarea mediului, afectarea echilibrului moral al omului, utilizarea unor descoperiri în scopul dominării altor popoare sau în scopuri agresive etc.) și, mai ales, corelată cu educația umanistă și moral-civică; termenii de referință pentru toate teoriile, ideile sau invențiile vor fi valorile care fac viața pe pămînt și convețuirea posibile. **Știința și tehnologia vor continua să pună probleme autorilor programelor școlare atît prin evoluțiile metodologice (interdisciplinaritate, științe de graniță, expansiunea demersului matematic etc.), cît și prin descoperiri care ar putea determina profunde restructurări ale conținuturilor.** Unii specialiști consideră că **în următorii 10—15 ani aceste evoluții se vor menține fără a lua proporții mai mari;** ținînd seama de durata mare care separă conceperea unui proiect de încheierea lui, se poate spune că ziua de mîine a științei va fi asemănătoare cu cea de astăzi. Alții estimează că unele invenții sau descoperiri ar putea avea asupra modului de producție și a vieții omului un impact mai profund decît l-a avut apariția televiziunii; se indică în acest sens cercetările de biochimie, de biotehnologie (inginerie genetică), de fizică nucleară, cele de chimie preocupate de obținerea unor sinteze [Osborne, D., 8. p. 457—461]. Se dă ca exemplu satelitul de telecomunicații Telstar, care nu înglobează decît 100 de kg. de aramă, în timp ce pentru a asigura același trafic prin cabluri transoceanice clasice ar trebui 75.000 de tone de aramă [Shane H., 10, p. 489]. „Complexitatea fenomenelor astrofizice, observă la rîndu-i Osborne, este fascinantă. Se constată de exemplu că anumite surse de raze X pot elibera într-o secundă o energie echivalentă cu cea a unui milion de sori pentru a deveni inactive zece secunde mai tîrziu; și astfel de explozii se pot repeta de mii de ori pe zi pentru o aceeași sursă" [8, p. 459]. O succintă sinteză a evoluțiilor care vor avea un impact sau ar trebui să fie luate în considerare în elaborarea conținuturilor școlii de mîine rămîne utilă, chiar dacă ea nu este constituită din certitudini putînd fi parțial contrazisă în viitor.

a) „Învățămîntul științelor va trebui să se orienteze spre concepte fundamentale, prezentînd știința ca un ansamblu integrat, punînd accentul pe metodele științei și vizînd cu prioritate aplicațiile acesteia; științele fundamentale vor trebui să fie mai direct legate de evenimentele vieții curente și, mai ales, de mediul natural și tehnologic" [UNESCO, 12, p. 1].

b) Științele matematice vor constitui în continuare un element esențial al educației generale fiind predate și prețuite atît pentru valoarea lor aplicativă cît și pentru cea intrinsecă; va trebui încurajată învățarea matematicii în legătură cu științele matematizate și/sau plecînd de la ele.

c) Locul și rolul probabilității vor deveni mai importante, acest concept fiind însușit în legătură cu faptele vieții curente (jocuri, previziuni meteorologice, riscuri sanitare etc.). O atenție sporită va fi acordată exercițiilor prospective (anticipative), vizîndu-se mediul natural, circulația, mijloacele de transport, caracteristicile urbanisticii de mîine etc.

d) **Cel puțin la nivelul liceului, informatica va dobîndi un rol important fiind asimilată nu numai ca disciplină ci și prin promovarea învățării asistate de ordinator; din ce în ce mai multe sectoare ale vieții sociale se informatizează, or, subsistemul educativ nu poate constitui o excepție, dimpotrivă, el ar trebui să premeargă informatizarea proceselor socio-economice.** Pașii făcuți în această

direcție de toate țările dezvoltate dar și de unele țări, în dezvoltare (Singapore, Filipine ș.a.) sînt încurajatori.

**e) Conținuturile învățămîntului nu trebuie să se angajeze într-o cursă de urmărire a acumulărilor și a ultimelor noutăți din diferitele științe; ele au și vor avea însă sarcina dificilă de a reflecta evoluția științei, sensurile acesteia și metodologiile ei. Elevii trebuie să fie orientați și pregătiți pentru învățare continuă.** La colocviul mai înainte amintit „se făcea constatarea că știința și tehnologia dobîndesc un loc mai important în cadrul educației generale contemporane. În aceste domenii **problema principală nu este cea a acumulării de cunoștințe, ci aceea a însușirii unor procedee și metode care să conducă la descoperirea, la selecția și la utilizarea unor cunoștințe noi**" [UNESCO, 12, p. 13]. Ceea ce trebuie reținut pentru școala generală de mîine este importanța formării interesului pentru aplicarea informației și pentru progresul tehnic [Kostiachkine, G., 7, p. 537].

**f)** Savanții insistă din ce în ce mai mult asupra eliminării unei confuzii între „explozia informațională legată de dezvoltarea industrială și tehnică și dezvoltarea științei. Dezvoltarea științei contribuie și poate contribui la integrarea și la simplificarea cunoștințelor. Elaborarea unor conținuturi educative pentru școala generală constituie deci în primul rînd o problemă de organizare, de ușurare și de simplificare sau integrare a cunoștințelor" [UNESCO, 12, p. 15 și Osborne, D. 8]. Este într-adevăr foarte utilă ideea că **prin evoluțiile și metodologiile ei știința contemporană îndeamnă la simplificare făcînd în mod implicit demonstrația că programele și manualele supraîncărcate sînt expresia unei filozofii depășite și contrazic spiritul științific contemporan. Perisabilitatea ridicată a informației din domeniul numeroaselor tehnologii** (industriale, agricole, comerciale, sanitare etc.) **nu trebuie să afecteze conținuturile școlii generale;** în schimb, ea **justifică instituirea cursurilor sistematice de reciclarea personalului din toate sectoarele.**

**g)** „Ideea de a forma omul pentru schimbare va deveni o idee esențială a școlii de mîine. Nu este suficientă pregătirea tineretului pentru a se adapta la schimbare; prin educație el va trebui să învețe să prevadă schimbările în scopul de a le orienta și a le stăpîni" [UNESCO, 12, p. 15].

**h)** Tocmai pentru că **omul trebuie să învețe să se situeze în centrul dezvoltării ca agent și beneficiar,** tocmai pentru că în societatea de mîine omul va trebui să înțeleagă, să interpreteze și să orienteze lumea în care trăiește, artele și științele sociale (filozofia, psihologia, sociologia și știința educației) vor deveni mai importante; **omul va trebui să „umanizeze" lumea pe care o construiește.** În privința sporirii rolului științelor sociale și al artelor în școala de mîine există cvasiunanimitate. La colocviul de prospectivă a conținuturilor educației din anul 1980, unul dintre cele mai semnificative „evenimente" l-a constituit pledoaria în favoarea valorilor morale și estetice, realizată în primul rînd de savanții reprezentînd științele naturii. „Numeroși participanți au insistat asupra **necesității de a se continua și a se reînnoi învățămîntul valorilor. Au fost amintite munca, loialitatea, responsabilitatea, dreptatea ș.a. S-a sugerat introducerea în învățămîntul general a unor acțiuni mai bine conturate de formare a caracterului. S-a propus de asemenea, inițierea tineretului în domeniul vieții afective și în exercitarea răspunderii de părinte. În conținuturile învățămîntului general vor trebui să-și găsească loc preocupări privitoare la calitatea vieții, la sănătatea omului, la libertate și la respectul drepturilor fundamentale**" [UNESCO, 12, p. 13]. **Se preconizează dezvoltarea loisirului și a educației pentru loisir, promovarea jocurilor și a învățării prin joc, a activităților sportive** [Kostiachkine, G., 7. p. 538].

Sînt convergente sau conciliabile astfel de propuneri; pot ele conduce la un spor de pertinență a conținuturilor învățămîntului? Sau școala este și se va găsi în continuare în situația de ratrapaj, în întîrziere față de evoluțiile și exigențele vieții sociale?

(Va urma)

## BIBLIOGRAFIE


1. Ceaușescu, Nicolae, *Expunere la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie* 1982.
2. Baez, Albert, *L'innovation dans l'enseignement des sciences. Sènthèse mondiale*, UNESCO, 1977.
3. Dave, R. H., *Education permanente et programmes scolaires*, Hamburg, UNESCO Institute for Education, 1973.
4. D'Hainaut (Coord.), *Programe de învățămînt și educație permanentă, Studii pentru UNESCO*, Trad. E.D.P., 1981.
5. *Ingram J., Curriculum Integration and Lifelong Education*, Pergamon Press and UNESCO, Oxford, 1979.
6. Ionescu, Miron, *Progresele științei și tehnicii și dezvoltarea învățămîntului*, „Revista de pedagogie", nr. 3/1977.
7. Kostiachkine, E. G., U.R.S.S.: *L'école de l'an 2000*, revue „Perspectives", No. 4/1980.
8. Osborne, D., *Sciences fondamentales: apprendre à penser en termes de probabilité*, revue „Perspectives" Le dossier: 1980—2000 *l'école prévisible*, UNESCO, nr. 4/1980.
9. Schaeffer, P., *Mass-Media: l'école entre Descartes et Mc. Luhan*, revue „Perspectives", UNESCO, No. 4/1980.
10. Shane, H., și Tabler, B., *Sciences sociales; tendances actuelles et projections*, revue „Perspectives", UNESCO, No. 4/1980.
11. UNESCO, *Comprendre pour agir; L'Unesco face aux problèmes d'aujourd'hui et aux défis de demain*, UNESCO, 1977.
12. UNESCO, *Colloque international sur l'evolution des contenus de l'éducation générale au cours des deux prochaines décennies*, Rapport final, UNESCO, juillet, 1980.
13. Văideanu, G., *Educația și evoluția sa în următoarele decenii*, revista „Viitorul social", nr. 1/1981.

# Petre Andrei, reprezentant de seamă al şcolii româneşti

L. EŞANU

**PETRE ANDREI, reprezentant de seamă al sociologiei româneşti, rămîne o personalitate cu mari merite în istoria interbelică a învăţămîntului din România, care a avut o contribuţie însemnată la progresul ştiinţei şi culturii din ţara noastră.**

După terminarea primului război mondial (el absolvise în mod strălucit în anul 1913 cursurile Facultăţii de litere şi filozofie din Iaşi), P. Andrei a funcţionat un timp ca profesor suplinitor la Liceul militar din Iaşi. Totodată, el a început la Universitatea ieşeană, cu aprobarea în unanimitate a Senatului [1], seria conferinţelor de sociologie, manifestînd o predilecţie deosebită pentru această disciplină, căreia îi va închina tot restul vieţii [2]. Expunerile sale, audiate de studenţii diferitelor facultăţi, îi creează imediat o binemeritată popularitate în rîndul acestora. După plecarea lui D. Gusti la Bucureşti, el a început să predea la Facultatea de litere şi filozofie, fără a fi fost încă titularizat, cursul de istorie a filozofiei, manifestîndu-şi încă din aceşti ani convingerile sale profund democratice cărora le va rămîne credincios întreaga viaţă.

Talentul său oratoric deosebit, vasta sa cultură, logica şi pasiunea pe care le degajau expunerile sale făceau ca auditorii să fie puternic atraşi de acest profesor ce se anunţa ca o viitoare mare personalitate în sociologia românească. La 30 octombrie 1922, G. Ibrăileanu, decanul facultăţii, se adresează rectorului Universităţii, în numele mai multor profesori, ca: A. Philippide, Traian Bratu, I. Petrovici şi alţii, solicitînd convocarea imediată a Senatului universitar în vederea numirii lui P. Andrei ca profesor titular [3].

Noul profesor a desfăşurat de la începutul titularizării sale o activitate remarcabilă. Ideile sale progresiste, atitudinea sa profund umanitară s-au făcut repede cunoscute. Chiar în anul următor, el s-a aflat alături de profesorii care pledau cu convingere pentru o atmosferă corespunzătoare studiului şi pentru existenţa unor preocupări majore în mediul universitar, înfierînd totodată, cu toată energia, excesele naţionaliste ale unei infime minorităţi studenţeşti [4]. Devenit titular al catedrei de sociologie din anul 1922, P. Andrei găseşte în capitala Moldovei frumoase şi bogate tradiţii democratice, dezvoltate de eminenţi reprezentanţi ai culturii şi ştiinţei româneşti cum au fost: Tr. Bratu, C.I. Parhon, G. Ibrăileanu, A. Miller, V. Râşcanu şi alţii.

Definindu-şi convingerile sale ştiinţifice, de la care nu se va abate în cursul activităţii sale, P. Andrei a subliniat chiar cu ocazia prelegerii inaugurale: „Doresc să reliefez importanţa teoriei pentru orice cercetare ştiinţifică, a teoriei născute din contactul nemijlocit cu faptele, întărite şi controlate de observaţia directă şi de experienţa bazată pe datele pe care ni le oferă un control riguros".

De la începutul carierei sale universitare, P. Andrei se încadrează cu toată hotărîrea în lupta împotriva acelei minorităţi şovine, retrograde, grupate în jurul lui A.C. Cuza, care căuta să otrăvească atmosfera normală de muncă şi studiu ce trebuia să domnească în Universitate [5]. Poziţia fermă pe care a adoptat-o tînărul profesor de sociologie în relaţiile cu elementele declasate care tulburau viaţa universitară a lăsului şi nu peste mult timp pe cea a întregii ţări, l-a onorat pe P. Andrei, punîndu-l alături de cele mai reprezentative personalităţi ale ştiinţei şi culturii româneşti. Totodată, elementele legionare nu-i vor uita atitudinea sa consecventă de condamnare a crimelor lor şi aceasta va determina moartea sa tragică, la sfîrşitul anului 1940.

Condiţiile materiale grele ale personalului didactic universitar l-au afectat direct şi a înţeles că trebuie să se acţioneze pentru îmbunătăţirea situaţiei. Convins de necesitatea satisfacerii revendicărilor legitime ale colegilor săi, a participat împreună cu aceştia la acţiunile iniţiate în vederea măririi salariilor şi a îmbunătăţirii condiţiilor lor de viaţă. Ca o dovadă a aprecierii de care se

bucura, el a fost desemnat să alcătuiască împreună cu alți profesori memoriul „Marelui Colegiu universitar din Iași în chestiunea salarizării corpului didactic" [6].

La 21 octombrie 1932, P. Andrei a fost numit prin Decretul nr. 3073 ca subsecretar de stat la Departamentul Instrucțiunii, Cultelor și Artelor [7]. Problemelor învățămîntului le va consacra, începînd din acești ani, o mare parte a energiei și talentului său. Încercarea de a reforma învățămîntul românesc o va face însă peste 6 ani, atunci cînd, datorită experienței cîștigate, a muncii sale neobosite, a prestigiului său, va fi numit ministrul educației naționale.

În peisajul nostru politic, P. Andrei era situat net la stînga, fără nici o oscilație. A fost o pildă de consecvență cu ideile lui și în sufletul său nu era loc decît pentru sentimentul binelui, omeniei, al frumosului și dreptății, a remarcat recent un contemporan care l-a cunoscut îndeaproape și i-a configurat portretul în cîteva pagini [8].

Rezultat al multor ani de muncă intensă, apariția în anul 1936 a lucrării „Sociologia generală" a marcat un moment important în evoluția concepțiilor sociologice și filozofice ale lui P. Andrei, fiind apreciată ca un „eveniment cultural de neprețuită valoare pentru literatura filozofică românească". Lucrarea cu caracter universitar, adresată, după cum declara autorul, în special studenților, a constituit în epocă un important pas înainte spre o *sociologie științifică românească* și, totodată, *o vehementă și curajoasă combatere „temeinic argumentată și la obiect a unor principale pseudoteorii fasciste"*. [9]. În februarie 1937, în revista „Societatea de mîine", Ștefan Voicu a apreciat astfel lucrarea lui P. Andrei: „Cuvintele din *Introducere* sînt un adevărat apel pentru apărarea culturii și civilizației, adresat tuturor intelectualilor. Acest impresionant apel nu poate rămîne fără ecou" [10].

Dacă în perioada anilor 1933 — 1935, P. Andrei s-a ocupat intens de elaborarea lucrării mai sus-amintite, după anul 1936 se încadrează din nou în lupta politică, manifestîndu-și cu deosebită vigoare concepțiile lui democratice, antifasciste [11].

În decembrie 1938, după multe ezitări, acceptă numirea ca titular la Ministerul Educației Naționale [12] în guvernul condus de patriarhul Miron Cristea, iar după moartea acestuia, de Armand Călinescu. Aducerea lui P. Andrei în fruntea acestui minister a fost primită cu deosebită satisfacție de cercurile culturale progresiste românești [13]. În legătură cu sentimentele unanime care au însoțit numirea sa ca ministru al educației naționale, documentele păstrate subliniază: „Majoritatea profesorilor sînt simpatizanți ai domnului P. Andrei, care se bucură de o mare simpatie" [14].

Intelectual cu vederi largi, *adversar hotărît al terorii și practicilor fasciste*, înzestrat cu o putere de muncă deosebită, călăuzit permanent de principiile cinstei și corectitudinii, a privit cu toată seriozitatea sarcina sa și a dorit, în mod sincer, să realizeze îmbunătățiri structurale în sistemul de învățămînt. De la 5 decembrie 1938 pînă la 4 iulie 1940 a fost titularul de o competență incontestabilă al acestui minister, ceea ce ne îngăduie să numim această perioadă a Ministerului Educației Naționale ca fiind puternic marcată de personalitatea lui P. Andrei. Cunoștințele pe care le avea în problemele învățămîntului i-au permis să elaboreze un vast program, pe care l-a prezentat chiar din primele zile Președinției Consiliului de Miniștri și pe care s-a străduit să-l realizeze în cea mai mare parte [15]. „Grija pentru *o pregătire temeinică a tineretului*, pentru viitoarea sa misiune în stat, la timpul potrivit, constituie unul din punctele principale ale programului nostru. Acordarea de burse va merge paralel cu organizarea vieții studențești și cu controlul studiilor făcute," arăta P. Andrei. Ca patriot, P. Andrei a fost mereu preocupat de dezvoltarea creației științifice în România. „Vom încuraja creația științifică, prin ajutorul unor mari și bine înzestrate institute, care să permită oamenilor de știință români să dea toată contribuția lor științei universale, înălțînd în ochii lumii prestigiul țării noastre" [16]. În arhivele centrale se găsesc documente elocvente care atestă grija deosebită a ministrului P. Andrei pentru institutele de învățămînt și oamenii de știință, cărora le-a venit în ajutor cu importante sume de bani din fondurile ministerului. Astfel, rămîne remarcabilă *atenția permanentă pe care a acordat-o instituțiilor științifice și culturale, publicațiilor de valoare, tuturor acelora care prin activitatea lor contribuiau la menținerea și dezvoltarea prestigiului orașului Iași*, tradițională cetate a culturii românești [17].

La 29 ianuarie 1939 a avut loc în aula Universității ieșene sărbătorirea pensionarilor corpului didactic, sub președinția ministrului P. Andrei [18]. Cei care au luat cuvîntul — dintre figurile reprezentative ale învățămîntului — au arătat că reorganizarea acestuia era absolut necesară. Discursul lui P. Andrei care s-a referit la necesitatea continuă a promovării culturii și spiritualității neamului „a fost aplaudată de întreaga sală" [19]. Referirile la înființarea examenului de agregat pentru profesorii secundari și a unei acțiuni speciale pe lîngă școala normală superioară pentru învățători, „au făcut o profundă impresie asupra întregului corp profesoral" [20].

În manifestul electoral semnat de P. Andrei, elaborat cu prilejul alegerilor pentru Cameră din 1 iunie 1939, autorul amintea pe bună dreptate faptul că „în toate demnitățile avute mai înainte am urmărit numai interesul obștesc". [21]. Referindu-se la activitatea sa ca ministru al educației

naționale, P. Andrei sublinia: „*Am început opera de întărire și dezvoltare a școalei primare în primul rînd. În același timp am pregătit noul învățămînt al meseriilor, așa ca să scoată adevărați meseriași. Urmăresc cu hotărîre dezvoltarea culturii naționale și pregătirea, prin școală, a tineretului, pentru viitorul neamului nostru*“ [*22*].

Preocuparea pentru nevoile învățămîntului și bunul lui mers, pentru slujitorii școlii, pentru înlesnirea nevoilor de zi cu zi ale acestora a reprezentat o grijă constantă a ministrului P. Andrei. Documentele și presa vremii au păstrat înscrise multe din inițiativele pe care acesta le-a avut și a încercat să le pună în aplicare în folosul învățămîntului românesc. În presa timpului s-a consemnat: „D. profesor P. Andrei a introdus unele modificări menite să aducă înlesniri membrilor corpului didactic, în ce privește cotele de ajutor, echitabil calculate. În același timp, d. prof. Andrei a scăzut prin lege și dobînda la împrumuturi cu 2%. Aceste măsuri arată solicitudinea pe care d. ministru al Educației Naționale o are față de slujitorii educației românești“ [*23*].

În articolul „D. ministru Andrei și profesorimea“ se arăta: „D. profesor P. Andrei, dorind să ușureze condițiile materiale de viață ale membrilor corpului didactic de toate gradele din orașul Iași a hotărît să construiască un mare imobil pe terenul din str. Carol, unde se află în prezent muzeul de antichități. Prețul apartamentului atribuit se va achita de proprietar, casei de credit a corpului didactic, prin rețineri lunare din salar“ [*24*].

În prezența sa, la sfîrșitul lunii iunie 1939, a avut loc, la Iași, Congresul Asociației învățătorilor. Cei care au luat cuvîntul, (Th. Iacobescu, directorul general al Asociației învățătorilor, N. Negru, inspector general al învățămîntului secundar, o serie de profesori) au relevat justețea propunerilor preconizate de ministerul pe care-l conducea P. Andrei pentru prezentul și viitorul învățămîntului de toate gradele [*15*]. La finele lunii august s-au desfășurat la București timp de două săptămîni lucrările comisiunii de detașări și numiri de profesori secundari. „D. ministru Andrei care a prezidat zilnic ședințele comisiunii, a lucrat cu d-nii inspectori șefi, zile și nopți întregi la tabloul definitiv al acestor detașări și numiri. *Comisiunea a fost însuflețită de un larg spirit de umanitate și dreptate, ținîndu-se seama de meritele didactice ale candidaților.* S-au numit elementele cele mai de valoare cu examen de capacitate“ [*26*].

Organizarea învățămîntului, propusă de P. Andrei, nu a putut fi aplicată în totalitate, deoarece i s-au opus multe elemente retrograde, din rîndul cărora nu lipsea nici Carol al II-lea. Cu toate acestea, numeroși învățători și profesori și-au manifestat în diferite forme recunoștința pentru activitatea prodigioasă a ministrului educației naționale. „Prin glasul meu — i s-a adresat un profesor — corpul didactic din Craiova și reprezentanții din cele 6 județe ale Tinutului Olt vă încredințează de tot devotamentul pentru împlinirea gîndurilor bune ce aveți pentru școală“. La întrunirea care a avut loc la Iași la sfîrșitul lunii iunie, în cinstea lui P. Andrei, au luat parte mai multe sute de persoane. Cei care au luat cuvîntul (C. Meissner, fost ministru, V. Petrovanu, directorul Școlii normale de băieți „Vasile Lupu“ și alți reprezentanți ai cadrelor didactice), au elogiat activitatea și străduințile ministrului P. Andrei. Mulțumind tuturora, „d. ministru Andrei a expus între altele proiectele de viitor ce se vor aduce în învățămîntul secundar și profesional“ [*27*].

Politica culturală față de minoritățile din România a constituit una din componentele importante ale ministeriatului lui P. Andrei. Poziția sa înaintată, concepțiile progresiste de care era animat, s-au reflectat printre altele și în directivele date revizoratelor școlare cărora li se atrăgea atenția că „politica națională nu înseamnă împilarea nimănui, ci trebuie făcută cu tact și decență, respectînd în același timp drepturile tuturor cetățenilor...“ Pentru aplicarea și concretizarea principiilor sale, sînt caracteristice deciziile ministeriale elaborate de P. Andrei privitoare la predarea unor materii în limbile materne ale minorităților naționale.

Aducerea la cîrma țării a guvernului Gigurtu, în care predominau elementele profasciste a însemnat înlăturarea definitivă a lui P. Andrei din activitatea politică. De nenumărate ori chestionat de legionari, amenințat, percheziționat, la 4 octombrie 1940, nemaiputînd suporta aceste presiuni și prigoniri, își va pune capăt zilelor. Firește, P. Andrei nu putea să aibă, după înscăunarea legionarilor la cîrma țării, alt destin decît acela care le fusese pregătit lui N. Iorga, V. Madgearu, V. Iamandi și dacă legionarii ar fi avut răgazul, ar fi trecut prin șireang și pistol pe toți aceia care într-o formă sau alta le-au fost ostili și s-au opus dementei lor [*28*].

Universitatea din Iași a resimțit din greu dispariția unuia dintre cei mai reprezentativi profesori ai ei [*29*]. În darea de seamă pe anii 1940—1941, decanul Facultății de litere consemna pierderea cu totul ireparabilă pentru facultate a titularului catedrei de sociologie și etică [*30*]. Mircea Mancaș a evocat și el personalitatea marelui dispărut: „Timp de aproape două decenii, cu regularitatea matematică a unui om de știință exactă, profesorul a fost un exemplu pentru colegi, un ideal pentru elevi, o apariție neobișnuită — prin valoarea și permanența efortului îndeplinit — în cadrele învățămîntului superior“ [*31*].

Catedra universitară față de care a păstrat o fidelitate și devoțiune constantă în întreaga sa activitate este locul unde îl regăsim mereu prezent pe autenticul profesor

și sociolog P. Andrei. Înainte de toate, el a fost profesor prin vocație, dublat de un neobosit cărturar și cercetător. P. Andrei era nu numai o valoare intelectuală, ci și morală de mînă întîi, îngemănînd armonios talentul și cultura, inteligența și sensibilitatea, cinstea și caracterul [*32*].

## NOTE

1. Arhivele statului Iași, fond Universitatea „Al. I. Cuza", Condica Senatului Universtar pe anii 1918—1919, f. 29.
2. *Ibidem*, f. 32; ds. 7/1918, f. 42, 76.
3. *Ibidem*, pe anii 1920—1921; anii 1922—1923, f. 14—29.
4. Ca o recunoaștere și răsplată a activității sale, în cursul anului 1923, P. Andrei devine membru al Consiliului Facultății de litere, fiind numit și directorul bibliotecii acestei facultăți.
5. Vezi I. Agrigoroaie, *Iași, important centru al luptei antifasciste*, în revista „Cronica", nr. 30 (764), an. XIV din 27 iulie 1979, p. 1—2; 1-5 Arhivele Statului București, fond Ministerul de Interne, ds. 251/1920, f. 123.
6. Ca și în alte ocazii similare, P. Andrei s-a manifestat în permanență ca adeptul acțiunilor exclusiv legale.
7. Arhivele Statului Iași, fond Prefectura județului Iași, ds. 8/1932, f. 1008.
8. L. Kalustian, *Simple note*, Editura Eminescu, București, 1980, p. 159.
9. Șt. Voicu, *Vremuri, oameni*, Editura Eminescu, București, 1980, p. 222—229.
10. *Ibidem*, p. 240.
11. L. Kalustian, *op. cit.*, p. 159—160.
12. Arhivele Statului Iași, fond Universitatea „Al. I. Cuza" ds. 4/1939, f. 42, 50. Ca titular al catedrei de sociologie și etică și-a început cursul la 1 noiembrie 1938. De la 1 decembrie „a intrat în concediul aprobat de facultate ca ministru al Educației Naționale". În acest timp a fost suplinit de către Ion Lupu, dr. în filozofie și profesor la Liceul Internat din Iași" (*Ibidem*, f. 120).
13. Vezi, între altele, Considerațiile și aprecierile făcute de G. Călinescu în „Jurnalul literar", nr. 9 din 26 februarie 1939. Vezi de asemenea și revista „Însemnări ieșene", vol. IX, nr. 4/1939, p. 524—525
14. Arhiva C.C al P.C.R., fond 50, ds. 9633, f. 10, 11.
15. Arhivele Statului Iași, fond Prefectura județului Iași, ds. 1/1935, f. 7)
16. „Adevărul literar și artistic", seria a III-a, nr. 957 din 9 aprilie 1939.
17. „Opinia", an. XXXVII, nr. 9933 din 3 mai 1940; „Informația", an. IV, nr. 939 din 29 iunie 1940.
18. Arhiva C.C. al P.C.R., fond 50, ds. 9633, f. 90.
19. *Ibidem;* Arhivele Statului Iași, fond Universitatea „Al. I. Cuza", Rectorat, ds. 1/1939, f. 783.
20. *Ibidem*.
21. Arhivele Statului Iași, fond Prefectura județului Iași, ds. 4/1939, f. 323.
22. *Ibidem;* vezi și „Evenimentul", an. XXXIII, nr. 49 din 25 mai 1939 și nr. 50 din 30 mai 1939.
23. *Ibidem*, nr. 45 din 25 aprilie 1939.
24. *Ibidem*, nr. 63 din 29 august 1939.
25. *Ibidem*, nr. 54 din 27 iulie 1939.
26. *Ibidem*, nr. 63 din 29 august 1939.
27. „Evenimentul", an. XXXIII, nr. 54 din 27 iunie 1939.
28. L. Kalustian, *op. cit.*, p. 160.
29. Arhivele Statului Iași, fond Universitatea „Al. I. Cuza" Rectorat, ds. 45/1939, f. 1—4.
30. *Ibidem, fond, cit.*, ds. 58/1940, f. 88.
31. *Ibidem*, ds. 6/1941, f. 26.
32. L. Kalustian, *op. cit.*, p. 176.

# Profesorul G. G. Antonescu și noi

## (Cu prilejul împlinirii a o sută de ani de la nașterea sa)

Prof. dr. doc. ȘTEFAN BÂRSĂNESCU

**Nu rareori anumiți intelectuali, cu deosebire dintre cei tineri, subapreciază pe gînditorii și operele din trecut, formulînd diverse obiecții, ca de exemplu, că** autorii și operele lor țin de epoci care nu mai interesează acum; că ideile lor sînt în mare parte depășite **și că** soluțiile date diverselor probleme de atunci nu ne pot fi de nici un folos astăzi **etc. Auzind astfel de obiecții, care implică, pe lîngă altele, o diminuare a valorilor trecutului, ne-am pus problema legitimității valorii culturii ca atare și a continuității ei. În acest context, ne-am propus să examinăm tema „G.G. Antonescu și noi", cu prilejul împlinirii a o sută de ani de la nașterea sa, sprijinindu-ne atît pe opera sa, cît și pe amintirea contactelor mele spirituale cu marele nostru pedagog.**

La întrebarea: ce ne mai poate spune G.G. Antonescu nouă celor de azi, ca gînditor, pe plan pedagogic?, ne iese în întîmpinare un răspuns multiplu, începînd cu următorul: din opera lui, ca și din cele ale unor herbartieni ca T. Ziller, K.W. Stoy, W. Rein, O. Willmann, reiese că G.G. Antonescu cere cadrelor didactice să-și facă *planul de lecție* pentru fiecare oră de curs, cu motivarea că acest plan și treptele formale inerente *obligă pe profesor și învățător să pună ordine în ideile și în desfășurarea lecțiilor lor*, pentru că dezordinea și anarhia ideilor dintr-o expunere riscă să nu dea roade.

În această ordine de idei, meritul lui G.G. Antonescu, ca dealtfel și al colegului său I. Găvănescul, e cu atît mai mare, cu cît ei au introdus la noi planul de lecție în școala secundară, după ce profesorii de pedagogie de la școlile normale ale epocii îl introduseseră în școlile primare.

Alt merit al lui G.G. Antonescu e acela că, spre deosebire de alți herbartieni, care au făcut din teoria planului de lecție și a metodelor acesteia punctul central al peda-

gogiei, el a considerat lecția și teoria ei numai un punct din educația intelectuală, iar educația intelectuală, numai una din formele de educație alături de educația morală, estetică, fizică etc. Procedînd astfel, acest pedagog român n-a redus pedagogia lui la o pedagogie școlară, ci a căutat să elaboreze o adevărată pedagogie generală, care să dirijeze întregul proces instructiv-educativ.

În legătură cu procesul didactic mai remarcăm faptul că G.G. Antonescu consideră că personalitatea profesorului, deci valoarea școlii mai mult decît toate regulile metodice, asigură elevilor o educație integrală, adică o educație intelectuală, morală, estetică etc. Printr-o astfel de idee, care se întîlnește și la herbartianul K.V. Stoy, el depășea herbartianismul și pășea în sfera pedagogiei noi.

G.G. Antonescu cerea profesorilor să asigure prin lecțiile lor, nu o simplă comunicare de cunoștințe, ci un transfer de bunuri de cultură de la generația adultă la cea tînără, pentru a se asigura astfel conservarea și dezvoltarea culturii. Prin astfel de idei, care se întîlnesc și la herbartianul Otto Willmann, G.G. Antonescu face tranziția la o pedagogie a culturii.

În „Cum trebuie să studiem istoria pedagogiei" (Revista generală a învățămîntului) el preconizează „contactul cu operele originale ale marilor pedagogi", fixînd patru condiții pentru a aprofunda istoria pedagogiei: 1) lectura textului original al principalelor opere de pedagogie; 2) tot sistemul pedagogic să fie raportat la mișcarea intelectuală a vremii; 3) pentru a înțelege mai bine un sistem pedagogic, trebuie să cunoaștem mai întîi sistemul filozofic al pedagogului ce se studiază; 4) trebuie să insistăm asupra valorii actuale a sistemelor pedagogice.

Ca autor de tratate de pedagogie, de studii și articole de pedagogie, profesorul Antonescu, de asemenea, ne poate spune multe. Luînd în considerare întreaga sa operă, facem constatarea că aceasta este în întregime operă de pedagogie și că el, deși avea o pregătire mai largă, de filozof, și-a concentrat forțele în domeniul pedagogiei, pentru a-l adînci tot mai mult. Apoi, intuindu-i opera, facem a doua constatare: că două din lucrările lui se remarcă în mod deosebit, atît prin dimensiunile, cît și prin momentul apariției lor. În adevăr, ambele sînt două mari cursuri, unul de istoria pedagogiei (1927) și altul de pedagogie generală (1930). Faptul că ele au fost elaborate numai la cîțiva ani de la numirea sa ca profesor de pedagogie, poate fi un indiciu că autorul lor s-a străduit să pună la dispoziția studenților principalele cursuri de care aceștia aveau nevoie. Este în toate acestea o probă evidentă de conștiință profesorală, precum și o lecție pentru profesorii noi numiți: să pună de timpuriu la dispoziția studenților izvoarele principale de studiu.

Dar cu fiecare din aceste lucrări se poate face ipoteza că G.G. Antonescu vrea să ne mai învețe ceva. Astfel, intitulîndu-și cursul de istoria pedagogiei „Istoria doctrinelor fundamentale ale pedagogiei", vrea să exprime că acest curs prezintă o materie cu totul deosebită: **doctrinele fundamentale ale unei științe ca pedagogia** și să atragă astfel atenția studenților asupra gravei lor răspunderi. Acest curs de istoria pedagogiei este conceput în spirit clasic, prezentînd marile epoci cu pedagogii lor, iar aceștia cu viața, opera și gîndirea lor, lipsind din el explicația sociologică, a genezei lor, precum și critica lor; totuși, cursul poate fi și azi un izvor bogat și bine organizat pentru cunoașterea doctrinelor pedagogice ale epocii.

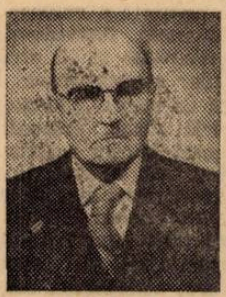
Ca și cursul de istoria pedagogiei, cursul său de pedagogie generală subliniază că materia de studiu trebuie să fie bine organizată pe părți și pe capitole, că fiecare capitol și subcapitol să fie compus cu grijă, iar materia respectivă să fie prezentată sistematic și clar.

Prin lucrările sale pe problemele școlii românești (1923) și Pestalozzi și educația poporului (1927), pedagogul Antonescu urmărește să ne atragă atenția că educația care trebuie să ne intereseze în primul rînd este educația poporului. Tipărind apoi la puțin timp după aceea lucrările „Educație și cultură" (1928), „Psihanaliza și educația" (1929), autorul lasă impresia că e preocupat să lămurească două teme fundamentale din pedagogia epocii și totodată să dea cititorilor săi o justă orientare. În fine, prezentînd în studii succinte mari figuri ca Goethe, Spiru Haret etc., profesorul Antonescu dă pedagogilor și profesorilor o mare lecție: că ei trebuie să folosească în scopuri educative comemorarea marilor figuri din istoria culturii universale și românești.

La o privire atentă asupra lui G.G. Antonescu ca autor, el ni se prezintă și ca un pedagog cronicar pentru evenimentele mai de seamă din viața școlii, gata să le consemneze și să spună cuvîntul său plin de autoritate. Spre această concluzie ne conduc numeroasele lui articole privitoare la importanța evenimentelor școlare.

G. G. Antonescu se impune atenției noastre nu numai ca gînditor și autor de opere de pedagogie, ci ca un pedagog militant de un gen aparte. Toată viața sa și-a închinat-o pedagogiei și răspîndirii ei. Dar militantismul său nu se concretiza în conferințe publice, într-un apostolat în genul unui N. Iorga, I. Simionescu, S. Mehedinți sau a organizatorilor de cursuri de vară pentru învățători, ci un apostolat prin scrieri: prin publicarea unor foarte numeroase opere și articole în volume distincte, în paginile „Revistei generale a învățămîntului", pe care a condus-o cu deosebit succes ani de-a rîndul, ca și în publicațiile Institutului pedagogic român pe care el îl înființase în 1926. La toate acestea s-a adăugat apoi și activitatea sa, mai redusă, de conferențiar public.

*CU PRILEJUL ÎMPLINIRII A 70 DE ANI*



*Prof. dr. LEON ȚOPA*

*Colaboratorul nostru, Leon Țopa, doctor în filozofie, cercetător științific principal a împlinit vîrsta de 70 de ani. Cunoscut prin cercetările sale concrete de sociologie a educației, sintetizate în lucrări ca* „Universitatea țărănească" — *1935;* „Sociologia educației permanente" — *1973;* „Metode și tehnici de muncă intelectuală" *(Coordonator și autor în colaborare)* — *1979;* „Creativitatea" — *1980, el a adus contribuții documentate, valoroase și prin participarea sa la studiile multinaționale:* „Criterii și procedee de evaluare a programelor de învățămînt în perspectiva educației permanente", *Institutul UNESCO pentru Educație din Hamburg — 1973—1974,* „Organizarea și structura educației adulților în țările din Europa", *Centrul european pentru timp liber și educație de la Praga — 1957—1977;* „Educația permanentă în țările socialiste", *lucrare colectivă, Budapesta 1979, Editura Academiei Ungare.*

*Urîndu-i „La Mulți Ani", îl felicităm și îi dorim să aibă putere de muncă în continuare pentru ridicarea științifică a calității proceselor de educație în R.S. România și în alte țări.*

# CĂRȚI — IDEI

## TEORIA GENERALĂ A VIEȚII SOCIALE*

LITERATURA SOCIOLOGICĂ din țara noastră s-a îmbogățit prin apariția lucrării lui Traian Herseni, într-un volum cuprinzător, sinteză originală, care însumează peste 640 de pagini. Într-adevăr, problematica vieții sociale, pentru a ne exprima în spiritul operei lui Herseni, obligă la o dezvoltare largă, atît din cauza complexității proceselor sociale, cît și din cauza pozițiilor numeroase și contradictorii ale doctrinelor, sistemelor și teoriilor sociologice din trecut și actuale. Studiul de față exprimă în mod caracteristic și original stadiul sociologiei, însumînd poziții și orientări, într-o unitate ingenioasă și nouă.

Cu aceasta, scoatem în evidență o caracteristică de bază a valoroasei lucrări și a însesi gîndirii sociologice, profund angajate în studiile minuțioase și complexe ale regretatului cercetător, profesor și creator de sociologie autohtonă. Așa cum o considera însuși autorul, lucrarea constituie încununarea activității sale sociologice prodigioase, nu lipsite de tensiunea proprie sociologului autentic, care confruntă mereu realitatea socială cu aspirațiile umane, structurile cu comportamentele, cerințele cu valorile.

Fie-mi îngăduit, cu prilejul însemnărilor pe care le scriu, să amintesc cîteva dintre trăsăturile acestei puternice personalități: inteligență sclipitoare și dinamism, talent și o rară putere de muncă; deschidere pînă la creditul nelimitat față de încercările oamenilor; pregătire superioară în cunoștințe și disponibilitate totală în a ajuta, îndrepta sau relua eforturile desăvîrșirii individuale și colective. Traian Herseni a trăit viața socială a țării, fără nici un adaos: așa cum a fost și cum este.

Profesorul Achim Mihu, în „Studiul introductiv", inserat în prima parte a cărții (pg. 7—29), se referă cu multă competență la două aspecte, care i se par a fi esențiale în definirea sociologului: raporturile lui cu Școala de sociologie de la București și caracterizarea concepției sale sociologice în conținutul și evoluția ei pînă la apariția prezentei lucrări, finale. Noi vom încerca să arătăm poziția sa dominantă, precum și locul acestei lucrări în sociologia românească.

Sociologia lui Traian Herseni, în sinteza ei ultimă, nu surprinde prin afirmații sau sistematizări laborioase, ci ne cucerește prin argumentare și prin asimilarea creatoare a faptelor, legităților și concepțiilor. Aspirația unității, relațiilor infinite și a integralității, modul de abordare și analiză, punerea și regîndirea temelor de altă dată și de azi, din cele mai variate domenii de viață socială, se constituie într-o sinteză calmă, firească, bine rostuită. Trebuie să menționăm explorarea viguroasă în antropologie, etnografie, în cultură și educație, în limbă și literatură, în psihologia socială și în etică, în problemele organizării, ale relațiilor umane, industriale și agrare, precum și în multe alte domenii ale sociologiei românești și general umane, așa cum le ridică viața și construcția societății noi, socialiste.

Traian Herseni și-a dedicat o bună parte a vieții studiilor și investigațiilor sociologice de teren, dar și dezbaterii complex documentate. Volumul de față le desăvîrșește toate aceste demersuri printr-o interpretare largă și totodată riguroasă. Această lucrare finală este o școală de înaltă valoare pentru cititor, așa cum filoanele cuprinse în ea s-au reunit printr-o căutare neîntreruptă, pasionantă, cu reveniri și accentuări, marcînd o victorie a sociologiei românești.

Autorul consideră sociologia viabilă, în primul rînd, ca o teorie generală a „vieții sociale" și nu a societății ca sistem, mecanism sau concept: „Susțin deci necesitatea de a elabora o *teorie generală a vieții sociale* care să înlocuiască institutionalismul, structuralismul, funcționalismul, relaționalismul și celelalte doctrine înrudite, prin singura doctrină valabilă pentru toți oamenii de pe pămînt, prin umanismul" (p. 34). În contextul unei aseme-

*Traian Herseni, *Sociologie, Teoria generală a vieții sociale*, Editura științifică și enciclopedică, București, 1982, 659 pg.

nea orientări dominante, întreaga lucrare se structurează pe două mari capitole: „Despre sociologie" și „Despre societate" fără pedantism și artificii, tocmai pentru a centra dezbaterea pe ideile dominante. Herseni face o sociologie care se adresează oamenilor, pentru a-i face să cuprindă adevărurile vieții sociale. În acest context, partea rezervată originilor sociologiei, dens, ca dealtfel întreaga lucrare, ilustrează rolul sociologiei în dezvoltarea emergentă a vieții sociale moderne.

Referindu-mă la locul acestei lucrări în istoria sociologiei românești, aș evidenția, mai întîi, că asemenea marilor înaintași, Herseni a dat o lucrare care se citește și se va citi și în viitor. Mă refer la Spiru Haret, Dimitrie Gusti, Petre Andrei și alții. Sociologia lui Herseni are ceva din gîndirea cumpănită a lui Ion Heliade Rădulescu cu al său „echilibru între antiteze"; ea ilustrează străduința de o viață, asemenea lui Spiru Haret, de a conferi problemelor sociale consistența științei, iar sociologiei prestigiu și utilitate, este asemănătoare cu gîndirea vie gustiană, complexă și larg exploratoare, respectînd realitatea; în sfîrșit, sociologia lui Herseni se bucură de unele asemănări cu sociologiile acelor autori români, care au dezvoltat ideile umaniste în țara noastră (Mihail Ralea, Petre Andrei, Tudor Vianu), sau și cu acei ce au încercat să abordeze teoria comunității omenești și a destinului omenirii.

Această lucrare va fi comentată multă vreme și sub multiple aspecte, pentru că ea încorporează *lucrul sociologului adevărat*; pentru că ea s-a născut în marginile vieții sociale românești, cu fața spre o lume mai bună, mai umană. Bogatul filon al umanismului sociologiei românești *din trecut* și de azi, de la depărtații premergători de altădată și pînă la marea revoluție socială din zilele noastre, o ridică la valoarea unei opere care va rămîne vie și roditoare.

**Prof. dr. LEON ȚOPA**

## TEZE ȘI IPOTEZE LINGVISTICE*

LUCRAREA sintetizează cercetările riguroase ale profesorului vîlcean Ion Cîrstoiu, cunoscut celor interesați prin lucrarea *Între lingvistică și istorie*, editată în 1975.

Autorul pornește de la premisa potrivit căreia fiecare cuvînt își are istoria sa, analiza fiecărui element lexical dovedind că nu toate fac parte din substrat. În continuare, sînt analizate unele cuvinte din limba autohtonilor, posibile cuvinte din substrat: *a băga, brad, bucur, bucura, buză, căciulă, gata, mare, moș, simbure, vatră, zer*. Un loc distinct au cuvinte ca: *soare, apă, învirti, a ședea, considerate de autor dacice, dar și romane* în același timp.

Autorul reușește să analizeze în mod convingător, fără exagerările comise uneori, adevărata proporție a influenței slave asupra vocabularului românesc, argumentînd că: *„În momentul în care românii au primit cuvintele slavone, limba lor era formată de secole deja"*.

În capitolul III sînt analizate cuvintele: *cinste, circ, deal, guster, hat, a juli, ogor, smîntînă, opincă, șimbătă, a se scula* și altele. Unele din acestea ca: *deal, ogor* și altele, tratate de toți specialiștii ca slave în română, *după opinia riguros argumentată a autorului provin din limba dacilor*.

În capitolul IV sînt analizate unele cuvinte considerate de origine maghiară: *chin, chip, gînd seamă, talpă*. Potrivit opiniei autorului, aceste cuvinte nu sînt de origine maghiară în românește, ci mai curînd de *proveniență romanică în limba maghiară*. Dealtfel, cuvintele: *chin, chip, talpă* se găsesc, în afară de limba română, în limba maghiară și în sîrbă.

Erudiția autorului, dublată de o temeinică cunoaștere a limbii vorbite în diferite zone ale țării, a influențelor vocabularului altor limbi străine, îi permite realizarea unor analogii originale, deosebit de sugestive atît pentru specialiști, cît și pentru cititorii dornici să cunoască etimologia unor cuvinte românești.

În ultima parte a lucrării autorul se ocupă de unele aspecte ale convergenței etimologice, de compatibilitatea a două cuvinte din limbi deosebite de a putea fi comparate atît fonetic cît și semantic. În acest sens sînt analizați termeni ca: *rai, iad, trup, post, crai*, precum și etimologii ale cuvintelor slave *„ruka"* — *mînă*, *„golova"* — *cap*, *„pisati"* — *a scrie*.

Lucrarea *Teze și ipoteze lingvistice* atestă temeinicia demersului științific al autorului în investigarea unor fenomene lingvistice. Potrivit aprecierii prof. dr. Gh. Bulgăr, aceste teze și ipoteze „pun în mișcare asocieri neașteptate, stimulînd noi cercetări și reflecții pe marginea miilor de cuvinte a căror sursă e necunoscută dicționarelor noastre actuale".

Lucrarea de față constituie un îndemn mobilizator pentru cadrele didactice din învățămîntul românesc de toate gradele de a îmbina munca de zi cu zi la catedră cu activitatea de cercetare științifică în diferite domenii.

**IOANA POPESCU-TUȚĂ**
**cercetător științific C.N.O.P**

* Ion Cîrțoiu, *Teze și ipoteze lingvistice*, Editura Litera, București, 1981.

## LUCRARE BIBLIOGRAFICĂ A UNIVERSITĂȚII DIN BUCUREȘTI

DE CURÎND la Universitatea din București, sub redacția unui prestigios colectiv de cadre didactice, în frunte cu rectorul universității, prof. dr. *Ioan-Iovițâ Popescu*, a apărut un volum, de bibliografie[1] privind, pentru ultimii cinci ani, activitatea de cercetare științifică a cadrelor didactice și de cercetare.

Celor nouă facultăți prezente în volum (matematică, fizică, biologie, geologie-geografie, istorie, filozofie, drept, limba și literatura română, limbi și literaturi străine) li se acordă un spațiu relativ egal, în funcție de specificul fiecăreia. La capitolul afectat Facultății de limba și literatura română sînt prezente și cele două institute integrate, „Institutul de lingvistică și Institutul de istorie și teorie literară „G. Călinescu". Bibliografia facultăților se încheie cu două studii ale Muzeului Universității din București. Prezentarea bibliografiei pe facultăți (p. 5—p. 445) este urmată de un Indice alfabetic al autorilor pe domenii (p. 446—p. 485).

Folosind o comparație cu regiunile istorice a culturii noastre, credem că acest volum va circula ca bani buni, deoarece reflectă, parțial, colaborarea din-

1. *Bibliografie selectivă privind activitatea de cercetare științifică a cadrelor didactice și de cercetare, 1976—1982*, Tipografia Universității București, 1982.

tre teoria și practica universitară, colaborarea dintre cadre didactice și cercetători și, în fond, este expresia adîncii implicații a Universității din București în practica vieții politico-sociale din România noastră socialistă.

Avînd în vedere numărul mare de facultăți și de catedre, conținutul volumului este de uimitoare varietate tematică, care incită curiozitatea și interesul științific. Este suficient să ne gîndim, bunăoară, numai la bibliografia celor patru catedreale Facultății de limba și literatura română, la care adăugăm pe cea a institutelor afiliate, sau la cea a celor șase catedre ale Facultății de limbi și literaturi străine, care, singură, este în măsură să ispitească pe orice doritor de originalitate științifică.

Se impune în continuarea acestei lăudabile inițiative de editarea unui util instrument de lucru, cu profunde implicații practice, asupra funcționalității căruia nu trebuie să insistăm, deoarece, pentru întreaga activitate științifică a Universității din București, pe o perioadă de cinci ani, este insuficient și needificator un singur volum de bibliografie.

Asist. univ. dr. **DINUȚA MARIN**

---

# Ó LUCRARE ÎN SPRIJINUL ACTIVITĂȚII DE CERCETARE, PENTRU PERSONALUL DIDACTIC*

CONF. DR. ION DRĂGAN, de la Universitatea din Timișoara, publică un îndreptar pentru cei care efectuează cercetări în domeniul educației, cu referință specială la lucrările pentru obținerea gradului didactic I. Dintre calitățile lucrării vom enumera cîteva, mai importante, pentru a demonstra celor interesați deosebita ei utilitate.

Trecînd în revistă planul lucrării, vom constata că surprinde aspectele esențiale ale temei, într-o formulare accesibilă, ce are darul de a stîrni interesul cititorului. Găsim utile indicațiile privind modul în care se face lectura unui text de specialitate, sistemul de semne pe marginea textului parcurs, indicațiile referitoare la modul în care se extrag fișele.

Se formulează observații pertinente, rezultate dintr-o bogată experiență a autorului ca recenzent al multor lucrări elaborate de personalul didactic. De exemplu, pe bună dreptate se găsește nepotrivită căutarea și formularea cu orice preț a unor ipoteze — în cadrul unor lucrări descriptive — care reprezintă, după expresia autorului, „un corp străin" în structura lucrării, absolutizarea unei singure metode (cum ar fi testele), „fetișizarea" operațiilor statistice etc. Un capitol original și demn de remarcat, după opinia noastră, îl reprezintă considerațiile referitoare la „Valorificarea cercetării".

Față de alte lucrări de acest gen, cea în discuție se remarcă prin calitățile ei didactice: accesibilitate, claritate, exemple luate din activitatea educatorilor pe tărîmul cercetării. Ea reprezintă rodul unor meditații îndelungi și mai vechi pe marginea acestei teme. Autorul a mai publicat o serie de articole referitoare la acest subiect, lucrarea de față fiind oarecum o sinteză.

În condițiile unei solicitări tot mai accentuate a activității de cercetare pentru orice cadru didactic încă din perioada sa de formare, o asemenea lucrare este binevenită pentru toate categoriile de educatori (profesori, învățători, educatoare), studenți sau chiar elevi ai liceelor pedagogice).

**Dr. VIOREL PRELICI**

*Ion Drăgan, *Cercetarea psihopedagogică. Implicații în elaborarea lucrărilor pentru obținerea gradului I în învățămînt*, Tipografia Universității din Timișoara, 1982.

---

# INTRODUCERE ÎN DIDACTICA ȘCOLII ACTIVE

*(Urmare din pag. 37)*

c. **în planul disocierii de „anticultură":** concepția socială și culturală despre muncă (a școlii active) presupune: „o legătură organică între execuția manuală și interesele și cercetările privitoare la domeniul învățării"; un accent pus pe importanța exprimării" atît în jocurile recreative, cît și în jocurile dramatice, în reprezentarea grafică și plastică, precum și în compunerile scrise (chiar și în poezii); o importanță deosebită acordată acelui „complex de relații sociale care pretinde în mod natural controlul și autoconducerea" (p.9);

d. **în planul funcției educatorului:** aceasta trebuie „să fie armonizată cu caracterul de apropiere și de schimb uman realizat prin învățare cu adevărat adecvată maturizării" (p.10);

e. **în planul caracterului moral:** aceasta constă în faptul că „elevii trebuie să rezolve probleme care nu numai că au un conținut cultural, ci privesc și un anumit mod de comportare. Cu alte cuvinte, învățarea, punînd în cauză comportamentul, devine proces moral" (p. 12).

Propunîndu-și să realizeze atît descrierea nivelului conceptual al școlii active, cît și prezentarea implicațiilor la nivelul practicii școlare, Fr. De Bartolomeis își structurează lucrarea mînat de dorința ca impactul determinat de lectura acesteia să aibă repercusiuni imediate și eficiente în practica educatorilor. Semnificația educativă a activității, individualizarea, autoconducerea, procesul învățării, concentrarea activităților școlare asupra trebuințelor elevilor, activitățile individuale și cele sociale în comunitatea școlară, educația morală, exprimarea orală și scrisă, dezvoltarea limbajului, istoria și geografia ca „studii sociale", munca manuală, arta în viața copilului, educația științifică — iată elementele-cheie în jurul cărora gravitează întregul ansamblu de probleme abordate de autor. Prezentate cu talent, ele fac ca lectura acestui volum să fie interesantă și instructivă pentru orice cadru didactic.

În curînd apare „MICA BIBLIOTECĂ PEDAGOGICĂ:

**„ALMANAHUL PĂRINȚILOR" — 1983**

CARTEA ANULUI 1983, care vă lipsește din casă — „MICA BIBLIOTECĂ PEDAGOGICĂ", cum au denumit-o cititorii noștri — va apare în curînd, cu un bogat material de specialitate, noutăți și curiozități științifice, literatură, reportaje cu realizări ale școlii românești, din care spicuim:

- Profesia de părinte — un examen de conștiință
- Ce trebuie să știe un candidat la profesia de părinte?
- Dincolo de zîmbetul cald, duios, de părinte...
- Pedagogia familiei
- Familia și viitorul
- Părinți ideali, părinți repetenți
- Arta conversației părinți-copii
- Oameni „mici" ...copii „mari"
- Iubirea de părinți... profundă și veșnică
- A ști să treci peste punctele dificile ale unei căsnicii
- „Ghidul" tinerelor fete
- Puntea dragostei
- Un sentiment numit: recunoștință
- Ce ne promite știința
- Alimentația rațională și sănătatea noastră
- Moda '83, *sfaturi gospodărești și medicale etc.*

PROFESORI, ÎNVĂȚĂTORI, PĂRINȚI!

Nu uitați, în curînd va apare cartea pe care o așteptați:

Nici o casă fără „MICA BIBLIOTECĂ PEDAGOGICĂ"!

Nici o bibliotecă fără **„ALMANAHUL PĂRINȚILOR" — 1983**

URMĂRIȚI APARIȚIA LUI LA CHIOȘCURILE ȘI CENTRELE DE DIFUZARE A PRESEI.

ION GH. STANCIU

**L'enseignement face aux exigences d'une nouvelle qualité**

Les exigences sociales contemporaines, clairement présentées par le camarade Nicolae Ceaușescu à l'occasion de l'inauguration de l'année scolaire 1982—1983, imposent l'élévation de l'activité dans le damaine de l'enseignement à un échelon supérieur de sa qualité.

Sont formulées quelques suggestions, visant l'accession à une nouvelle qualité en ce qui concerne le contenu de l'enseignement, l'intégration de l'enseignement, de la recherche et de la production, la technologie didactique et l'éducation morale-politique.

MIRCEA ȘTEFAN

**La structure de la situation éducationnelle**

Les situations éducationnelles représentent sous l'aspect structurel une relation entre les factuers extérieurs au sujet, à valeur significative pour lui-même, et les facteurs subjectifs (les traits psychiques stables et leur manifestation active). Asissant sur cette relation, nous déterminons la conduite actuelle et, implicitement, le processus formatif de durée.

РОДИКА СЕГАЛ

**Задачи школы смотря правильного питания**

**Неправильный расход продуктов питания, приносящих дополнительную энергию, больше чем физиологические необходимости — выбор пищи, в первой очереди, по сензорным качествам и меньше по нуждам организма, как и предпочтение для весьма обработанных продуктов — представляют собой главные элементы тенденции к ошибочному питанию, к ошибочному отношению к пище, неправильному воспитанию ввиду питания, или лучше сказать отсутсвие этого воспитания. Благодаря тому, «Программа научного питания» ставит особенное ударение на воспитание правильного питания. В этом смысле, школе причитаются особенные задачи.**

Lei 6

Tiparul executat sub comanda nr 21 952 Combinatul poligrafic „Casa Scînteii"

# Sommaire–Contents–Содержание 10/1982

I. Gh. Stanciu: L'enseignement — face aux exigences d'une nouvelle qualité ● E. Joița: La place et le rôle des méthodes actives-participatives dans l'enseignement actuele ● M. Ștefan: La structure de la situation éducationnelle ● R. Segal: Les tâches de l école visant l'éducation nutrionnelle ● Gh. Radu, F. Popescu: L'école d'Argeș a l'heure du bilan ● I. Titus Perșoiu, Dragomirescu: Modalités d'intégration des élèves à la vie de village ● V. Gheorghe Dan: L'apprentissage pratique des écoliers dans l'agriculture ● I. Onofrei, Ion, Ion Luța: La parcelle de terre scolaire et le champ phitotechnique, cadre de réalisation de l'enseignement pratique ● V. Matei: L'usage des technologies didactiques efficaces dans l'enseignement de soir. M. Caragea: L'apprentissage des habitudes de l'activite intellectuelle independente par l'experiment de physique ● Gr. Nicolae: L'intégration des moyens didactiques modernes dans l'étude des leçons de chimie ● G. Costache, A. Costache: La lecture suplimentaire de l'élève soutient l'étude de la literature roumaine ● El. Costea: Le développement de l'expression orale et ecrite des élèves magyars ● M. Băncilă: Exercisses de cultivation de la langue dans le lycée ● El. Czitron: La formation des images mentales sur des multitudes après la forme, couleur et les dimensions des objets ● I. Rotaru: Le rôle du dessin grephique pour la definition de relation enfant — école maternelle — école ● I. Dan: Modalités de correlation interdisciplinaire dans l'enseignement elementaire ● Gh. Moldovan A. Mada, R. Fechete: Les cercles des „Petits Mathematiciens" — moyen efficace de stimulation la pensée creatrice des élèves des III—IV-èmes ● I. Mitrache, C. Cărbunaru: Aspects méthodiques de l'enseignement de la géometrie ● M. Oprescu: La recherche scientifique dans les écoles ● G. Văideanu: L'éducation de demain- préoccupations. anticipations (III) ● L. Eșanu: Petre Andrei, représentant d'une grande valeur de l'école roumaine ● Șt. Bârsănescu: Le professeur G. Antonescu et nous (à l'occasion de l'anniversaire d'une centaine d'années de sa naissance) ● Livres-Idées

---

I. Gh. Stanciu: The education in front of the exigences of a new qualite ● E. Joița: The place and role of active-participative methods in present-day education ● M. Ștefan: The structure of the educational situation ● R. Segal: The tasks of school concerning the nutritional education ● N. Radu, F. Popescu: The Argeș school at the time of balance ● I. Titus Perșoiu, M. Dragomirescu: Modalities of pupils' integration into the village life ● V. Gheorghe Dan: The practical training of pupils in agriculture ● I. Onofrei, Vasile Ion, Ion Luța: The school plot and the phitochemical field, a frame of achieving practical training ● V. Matei: The use of efficient didactic technologies in evening school ● M. Caragea: Building up habits of independent intellectual activity by the experiment in physics ● Gr. Nicolae: The integration of modern didactic means in the study of chemistry lessons ● G. Costache, A. Costache: The pupil s supplementary lecture supports the study of the Romanian literature ● El. Costea: The development of oral and written expression of Magyar lycée ● El. Czitron: Building up mental images about multitudes, (y the form, colour and dimensions of the objects ● I. Rotaru: The role of graphical drawing in defining the relation child-kindergarten-school ● I. Dan: Modalities of interdisciplines correlation in grammar school ● Ch. Moldovan, A. Mada, R. Fechete: The circles of the „Little mathematicians" — an efficient means of stimulating the creative thinking of the pupils in the 3—4-th forms ● I. Mitrache, C. Cărbunaru: Methodical aspects of teaching geometry ● M. Oprescu: Scientific research in schools ● G. Văideanu: The tomorrow's education — preoccupations, anticipations (III) ● L. Eșanu: Petre Andrei, a great representative of Romanian school ● Șt. Bârsănescu: Professor G.G. Antonescu and us (on the occasion of the aniversary of a hundred years since his birth) ● Books-Idees

---

ИОН СТАНЧУ, Качество образования-приоритетное требование школы ● Е. ЖОИЦА, Место и роль активно-учаственных методов в современном образовании ● М. ШТЕФАН, Структура воспитательного положения ● Р. СЕГАЛ, Задачи школы смотря воспитание правильного питания ● Н. РАДУ, Ф. ПОПЕСКУ, Школа Арджеша на время баланса ● Т. ПЕРШОЮ, М. ДРАГОМИРЕСКУ, Способы интеграции учеников в сельскую жизнь ● В. ДАН, Практическая подготовка учеников в пчеловодстве ● И. ОНОФРЕЙ, В. ИОН, И. ЛУЦЭ, Школьный причасток и фитотехническое поле-кадр для реализации практической инструкции ● В. МАТЕЙ, Использование эффективных дидактических технологий в вечернем образования ● М. КАРАДЖА, Формирование навыков самостоятельного уметвенного труда способом эксперимента по физике ● Г. НИКОЛАЕ, Интеграция современных дидактических способов в изучение химии ● А. КОСТАКЕ, Дополнительная лектура ученика в помощи обучении румынской литературы ● Е. КОСТЯ, Развитие устного и письменного выражения у венгерских учеников ● М. ЭНЧИЛЭ, Упражнения по культивированию языка в лицее ● Е. ЧИТРОН, Формирование умственных изображений о множествах по форме, цвету и размеру вещей ● И. РОТАРУ, Роль графического рисования в определении отношения ребенок-детсад-школа ● И. ДАН, Способы междисциплинной корреляции в начальном образовании ● Г. МОЛДОВАН, А. МАДА, Р. ФЕКЕТЕ, Кружки «Маленьких математиков» — эффективный способ стимуляции творческого мышления учеников III—IV-ых классов ● И. МИТРАКЕ, Методические аспекты преподавания географии ● М. ОПРЕСКУ, Научное исследование вшколах ● Г. ВЭЙДЯНУ, Завтрашнее воспитание-заботы, предвосхищения (III) ● Л. ЕШАНУ, Петре Андрей, выдающий предтавитель румынской школы ● ШТ. БЫРСЭНЕСКУ, Профессор Г.Г. Антонеску и мы ● КНИГИ — ИДЕИ

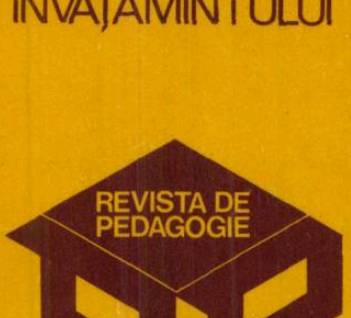
# revista de PEDAGOGIE

11
noiembrie 1982
anul XXXI

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

*DIN CUPRINS:*


- *P.C.R. — centrul vital al societății, forța dinamizatoare a energiilor creatoare ale întregului popor pe drumul construirii socialismului și comunismului*
- *Comportamentul sociomoral la adolescenți*
- *Dezbaterile politico-ideologice în școală*
- *Rolul cabinetului multimedia în predarea limbii și literaturii române*
- *Perfecționarea activității directorului școlii — cerință majoră a ridicării calității procesului instructiv-educativ*
- *Cultura contemporană în coordonate pedagogice*

revista de
# PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

**Nr. 11/1982**

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU

Prof. MEDEEA BUNESCU
Prof. SILVIA DIMA
Prof. FLORICA POPESCU
Prof. DINCA SOARE

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

ADRESA REDACȚIEI:
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341.
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
Interioare: 12 86, 20 87, 26 40

# Sumar

ION MITRAN — P.C.R. — centrul vital al societății, forța dinamizatoare a energiilor creatoare ale întregului popor ..... 4
DOINA CALOMFIRESCU — Comportamentul sociomoral la adolescenți ..... 5
EMIL VERZA — Relația dintre dezvoltarea limbajului și evoluția senzorial-psihică .. 8

EDUCAȚIA MORAL-PATRIOTICĂ A TINERETULUI ȘCOLAR

FLORIAN BIOLĂNESCU — Dezbaterile politico-ideologice în școală ..... 1
MARIA BUGA — Profesorul de istorie-modelator de conștiințe ..... 1
PAVEL PETROMAN — Lectura — moment al opiniei și adevărului..... 1
GHEORGHE A. MIHAI — Atitudinea elevilor de clasa a V-a față de sarcinile școlare.... 2
TOMA MAREȘ — Realizarea unui scenariu de «proces-alb» ..... 2
CĂLIN DRĂGOI — Casa de copii — o mare familie ..... 2

PERFECȚIONAREA PROCESULUI DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

AUREL TUDORACHE — Tratarea diferențiată a elevilor în învățarea ortografiei și punctuației ..... 2
MIHAI NEBUNU — Rolul cabinetului multimedia în predarea limbii și literaturii române
ROZA ARMĂȘESCU — Formarea gîndirii economice la elevi ..... 3
GABRIELA MOGA — Modalități de realizare a educației estetice în liceul pedagogic .. 3
VIORICA JOANTĂ — Stimularea gîndirii creatoare a elevilor în învățarea chimiei .... 3

CONSULTAȚII

ION MITRACHE, CONSTANTIN CĂRBUNARU, — Aspecte metodice privind predarea geometriei în clasa a VIII-a..... 4

MODERNIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI PREȘCOLAR ȘI PRIMAR

GEORGETA BĂDICĂ — Formarea deprinderilor intelectuale în grădiniță ..... 4
AMALIA FURNICĂ — Activizarea elevilor în vederea sporirii randamentului școlar în învățămîntul primar ..... 4

PERFECȚIONAREA PERSONALULUI DIDACTIC

ION PĂTRAȘCU, LAURENȚIU ANTON — Perfecționarea activității directorului școlii — cerință majoră a ridicării calității procesului instructiv-educativ ..... 5

DEZBATERE

DUMITRU FÂNARU — Cultura contemporană în coordonate pedagogice ..... 5

OPINII

GEORGE VĂIDEANU — Învățămîntul — un subsistem activ și selectiv (III) ..... 6

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

STANCIU STOIAN — Centenarul nașterii lui Apostol Culea ..... 6
VALDEMAR POPA — Lucian Bologa — reprezentant al școlii muncii și conducerii de sine a clasei ..... 6

CĂRȚI — IDEI

GEORGE NESTOR — Școala bîrlădeană. ..... 7
DUMITRU GHERGHINA — Compoziții în școală ..... 7
GHEORGHE ALEXANDRU — Psihopedagogie școlară ..... 7

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

# P.C.R. — centrul vital al societății, forța dinamizatoare a energiilor creatoare ale întregului popor

ION MITRAN

PLENARA COMITETULUI CENTRAL al partidului nostru din 7—8 octombrie 1982 a dezbătut și adoptat documente de o deosebită importanță pentru progresul multilateral, social-economic al patriei, pentru perfecționarea conducerii societății socialiste, pentru realizarea fermă a obiectivelor stabilite de Congresul al XII-lea.

**Angajat cu toate forțele în măreața operă de ridicare a României pe noi culmi de progres și civilizație materială și spirituală, poporul nostru acționează strîns unit în jurul partidului în vederea îndeplinirii cu succes a planului național unic pe 1982 și a pregătirii temeinice a condițiilor de trecere la realizarea sarcinilor și obiectivelor înscrise în planul pe 1983 — al treilea an al actualului cincinal. În toate colțurile țării, în fabrici și pe ogoare, pe șantiere și în mine, în laboratoare și instituții social-culturale, în școli și facultăți, se muncește cu elan sporit pentru a întîmpina cu realizări cît mai bune Conferința Națională a Partidului Comunist Român.**

**Marile obiective și sarcini ale actualei etape solicită desfășurarea unei munci energice, tenace, pline de răspundere în întreaga viață social-economică, perfecționarea activității la toate eșaloanele organismului social și sub toate aspectele, îmbunătățirea conducerii și planificării economiei naționale, a modului de a acționa în toate domeniile.**

**Creșterea rolului conducător al partidului în societate, îmbunătățirea muncii organelor și organizațiilor de partid, a comuniștilor, întărirea legăturilor lor cu masele de oameni ai muncii, cu întregul popor reprezintă una din condițiile esențiale ale mersului înainte. „Trebuie să avem în vedere — arăta la Plenara din octombrie a C.C. al P.C.R. tovarășul Nicolae Ceaușescu — că forța partidului nostru, prestigiul său constau tocmai în faptul că acționează permanent în strînsă legătură cu clasa muncitoare, cu celelalte categorii sociale, cu întregul popor, că întreaga activitate a partidului este pusă în slujba poporului, a construcției socialiste, a bunăstării și fericirii întregii națiuni, a întăririi independenței și suveranității țării".**

Așa cum a stabilit Comitetul Central, Conferința Națională a partidului din decembrie 1982 va dezbate probleme de o deosebită însemnătate cum sînt cele privind stadiul actual al edificării socialismului în țara noastră, problemele teoretice, ideologice și activitatea politică, educativă a partidului, modul în care se realizează Planul național unic de dezvoltare economico-socială a României în perioada 1981 — 1985 și măsurile ce se impun pentru îndeplinirea integrală a planului în industrie, agricultură, construcții, transporturi, circulația mărfurilor, pentru înfăptuirea întocmai a hotărîrilor Congresului al XII-lea, programelor speciale cu privire la dezvoltarea mai accentuată a bazei energetice, de materii prime, a agriculturii și industriei alimentare în perioada 1981—1985.

Asemenea probleme pun în evidență exigențele ridicării pe noi trepte a rolului conducător al partidului în procesul făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintării spre comunism.

**O astfel de temă a fost, după cum se știe, amplu dezbătută la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie 1982. Așa cum sublinia în expunerea sa tovarășul Nicolae Ceaușescu, „în** actualul stadiu de dezvoltare a societății socialiste românești, în condițiile dezvoltării democrației socialiste, ale perfecționării cadrului democratic de participare a maselor populare la conducerea tuturor sectoarelor, partidului nostru îi revine înalta misiune de a constitui forța politică organizatoare a întregii activități economico-sociale. El reprezintă și va reprezenta în continuare centrul vital al funcționării societății noastre socialiste".

**Continuator al celor mai bune tradiții de luptă ale poporului pentru eliberarea socială și națională,** Partidul Comunist Român a acționat și acționează ca exponent fidel al intereselor fundamentale ale clasei muncitoare, ale întregului popor. El a militat și militează consecvent pentru progresul societății românești, prin înnoirea sa radicală pe calea transformării revoluționare, **pentru asigurarea deplinei independențe naționale și afirmarea activă a țării pe arena internațională.**

Examinînd drumul parcurs de partid, poziția sa în viața politică a țării, precum și în relațiile cu forțele revoluționare și progresiste de pretutindeni se poate afirma cu îndreptățită mîndrie că el și-a îndeplinit cu cinste misiunea istorică, servind neabătut interesele clasei muncitoare, ale tuturor oamenilor muncii, fără deosebire de naționalitate, ale întregului nostru popor, cauza solidarității internaționale.

Experiența acumulată, rezultatele obținute în edificarea noii orînduiri, îndeosebi după Congresul al IX-lea, relevă că unul din factorii hotărîtori ai mersului înainte, ai continuității procesului revoluționar îl reprezintă creșterea rolului conducător al partidului, perfecționarea activității sale.

Istoria mișcărilor sociale, a umanității, în general, reliefează pregnant că funcția de conducere politică a fost și rămîne expresia unei cerințe obiective, izvorîte din complexitatea problemelor aflate în fața societății.

Ca societate ce se făurește conștient și parcurge un neîntrerupt proces de transformare revoluționară, în cadrul căruia acționează necontenit legile dialecticii materialiste, înfruntările dintre vechi și nou, socialismul creează condițiile perfecționării structurilor și metodelor conducerii politice. În această lumină, una din concluziile ce se impun este aceea că sporirea complexității și nivelului calitativ al sarcinilor ce stau în fața poporului, necesitatea direcționării armonioase a eforturilor materiale și umane, gradul tot mai înalt de organizare a proceselor sociale, ca trăsături specifice etapei făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate, determină ridicarea pe noi trepte a rolului conducător al partidului. Drumul revoluției și construcției socialiste în România, succesele obținute probează capacitatea partidului de a aplica în mod creator legile generale ale dezvoltării sociale, de a studia în permanență și obiectiv realitatea în vederea justei evaluări a fenomenelor sociale și adoptării strategiei și tacticii de urmat.

În general, pe măsură ce societatea înaintează pe drumul unei civilizații superioare se întrepătrund și se condiționează reciproc sfere dintre cele mai diverse ale activității umane: obiective și subiective, economice și extraeconomice, naționale și internaționale. Fiecare domeniu de activitate are particularitățile și legitățile lui, se manifestă într-un complex de împrejurări și tendințe, se bazează pe anumite forțe motrice, răspunde anumitor cerințe și interese sociale.

În lumea contemporană este tot mai evidentă concluzia că una din căile soluționării problemelor complexe ale epocii o reprezintă calitatea conducerii social-politice. Teoriile sociale relevă că dezvoltarea economico-socială depinde nu numai de posibilitățile și resursele materiale, ci și de desfășurarea unei conduceri eficiente, exercitate pe baze raționale, științifice. Prin nivelul de raționalitate, prin gradul de eficiență atins, conducerea politică — dacă urmărește, bineînțeles, scopuri umaniste — reprezintă un factor dinamic, mobilizator, capabil să valorifice resursele existente, să dezvăluie noi rezerve ale dezvoltării, să promoveze soluții optime, să depășească dificultățile ivite într-un domeniu sau altul.

În întreaga sa activitate, Partidul Comunist Român pornește de la aprecierea schimbărilor din societatea românească, schimbări care, în esență, se caracterizează prin dezvoltarea pe noi trepte a forțelor de producție, omogenizarea socială tot mai accentuată în condițiile afirmării rolului social conducător al clasei muncitoare, adîncirea democrației socialiste, ridicarea generală a nivelului de conștiință a maselor.

Desfășurînd o vastă activitate de elaborare științifică a măsurilor și soluțiilor necesare mersului înainte, de organizare și mobilizare a forțelor națiunii în înfăptuirea obiectivelor stabilite de Congresul al XII-lea, partidul își exercită efectiv rolul de conducător politic în toate sferele vieții sociale, de la producția de bunuri materiale, la activitatea ideologico-educativă, de la perfecționarea relațiilor sociale, la viața științifică, artistică și culturală, în toate unitățile și colectivele de oameni ai muncii. Experiența socială, în continuă îmbogățire, arată că rolul conducător al partidului nostru se realizează în totalitatea componentelor acestei funcții, adică unitatea organică, indisolubilă, dintre elaborarea liniei politice generale, acțiunea politico-organizatorică pentru aplicarea acesteia, permanenta situare a cadrelor, a membrilor partidului, în miezul vieții și desfășurarea programatică a unei vaste activități ideologice militante, revoluționare.

În anii construcției socialiste, îndeosebi după Congresul al IX-lea, partidul a desfășurat o vastă și fecundă activitate de elaborare științifică a măsurilor și soluțiilor necesare mersului înainte, de organizare și mobilizare a forțelor poporului în direcția dezvoltării armonioase a forțelor de producție pe baza modernizării industriei și agriculturii, a adîncirii democrației socialiste și participării maselor la întreaga viață socială.

Capacitatea continuă de inovare este izvorul forței, al îndrăznelii creatoare cu care partidul asigură înlăturarea din viața economico-socială a tot ce se învechește și devine perimat, cu care promovează nou în gîndirea și practica socială, avînd în vedere că făurirea și perfecționarea societății socialiste reprezintă un proces complex, ale cărui legi, cerințe și ritmuri de înaintare decurg din dialectica dezvoltării sale în condiții concrete. În concepția partidului nostru, departe de a fi o operă încheiată, socialismul este o societate în mișcare, supusă unui proces dinamic, efortului colectiv de soluționare rațională a problemelor economice, sociale, politice ale fiecărei etape.

Conducerea politică este, în esența ei, o expresie a calității relațiilor umane, iar obținerea unor performanțe superioare în conducerea socială presupune, pe lîngă resurse tehnnico-materiale, afirmarea efectivă a potențialului uman, ca una din componentele determinante ale conducerii sociale. După cum se știe, oricare dintre funcțiile conducerii se realizează prin oameni, iar calitățile cadrelor de conducere, modul de raportare la cei cu care lucrează reprezintă o însemnătate deosebită pentru creșterea randamentului social al conducerii. Într-o asemenea perspectivă, dezvoltarea forțelor și relațiilor de producție, înflorirea științei și culturii, a vieții spirituale, aprofundarea cunoașterii umane deschid permanent noi și noi căi de perfecționare a societății, iar factorul fundamental care sintetizează și discerne dialectica devenirii sociale, care trasează căile înaintării spre comunism este partidul, centrul vital al societății noastre.

Îndeplinirea în cele mai bune condiții a misiunii istorice pe care o are și o va avea încă multă vreme partidul în întreaga perioadă de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și a comunismului în România este strîns legată de aplicarea adevărului că structurile de organizare, ca și formele și metodele de activitate social-politică ale noii orînduiri nu sînt imuabile, rigide, stabilite odată pentru totdeauna, ci se cer continuu modificate corespunzător transformărilor din societate, cerințelor mereu noi ale acesteia. „Trebuie să înțelegem — arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu — că, la fel ca orice organism social, și partidul, pentru a-și putea îndeplini misiunea sa istorică, de înaltă răspundere în societatea socialistă, trebuie să se perfecționeze, mergînd în pas cu marile transformări sociale, revoluționare. El trebuie să fie mereu forța care să asigure înlăturarea din viața ecoomico-socială a tot ceea ce este vechi, perimat, nu mai corespunde noilor condiții, noii etape de dezvoltare și promovarea cu îndrăzneală a noului în toate sectoarele de activitate".

În general, unul din obiectivele noii etape îl reprezintă perfecționarea organizării și conducerii sociale încît sarcinile fundamentale privind dezvoltarea economică, modernizarea industriei și agriculturii, îmbunătățirea activității statului, a tuturor organismelor sociale, ridicarea nivelului vieții materiale și spirituale a națiunii să fie înfăptuite armonios, unitar, consecvent.

Partidul pornește de la considerentul că în lumina concepției despre progresul noii orînduiri și legitățile sale, conducerea societății socialiste implică înțelegerea științifică a intercondiționărilor și tendințelor dezvoltării diferitelor componente ale sistemului social și politic, a relațiilor dintre acestea. Astfel, sistemul politic al societății socialiste — în structura căruia partidul deține rolul cheie, catalizator — cunoaște o mare diversitate, continue perfecționări, generate de modificările dinamice intervenite în structura economică și socială a societății. Omogenizarea societății — proces tendențial stimulat de afirmarea intereselor sociale comune, unitare, ale maselor, fără a duce la uniformizare, la „desființarea" pozițiilor, a necesităților și intereselor specifice diferitelor clase și categorii sociale, la anularea contradicțiilor — aduce în prim-plan problematica structurilor și organismelor politice, a funcționalității lor. Cercetarea realităților politice, integrarea într-o viziune de ansamblu a părților componente ale mecanismului vieții social-politice — partidul, statul socialist, organizațiile de masă și obștești, scot în evidență rolul și funcțiile diverse ale acestora, exercitate într-un sens unic, sub conducerea partidului.

Întărirea rolului conducător al partidului este strîns legată de dezvoltarea continuă a democrației interne de partid, de asigurarea dezbaterii largi și participării active a comuniștilor la elaborarea și înfăptuirea politicii partidului. „Numai asigurînd o largă democrație de partid, a tuturor comuniștilor, la elaborarea politicii generale a partidului, sublinlază tovarășul Nicolae Ceaușescu — creăm condițiile necesare întăririi democrației muncitorești, unirii eforturilor maselor populare, creșterii rolului lor în elaborarea politicii interne și externe a României".

Reprezintă, după cum se știe, o lege a vieții de partid ca membrii săi să analizeze problemele ce preocupă fiecare organizație, să ia parte la luarea deciziilor, iar pentru ca în cadrul discuțiilor să se ajungă la o poziție justă se cer confruntate toate părerile. Aceasta cu atît mai mult cu cît o hotărîre apropiată de cerințele vieții nu se poate lipsi de schimbul de păreri, condiția esențială fiind ca membrii de partid să-și exprime observațiile, propunerile, părerile în cadrul forurilor de partid, adică acolo unde se realizează clarificarea oricăror probleme. Se înțelege că în concordanță cu principiul centralismului democratic, disputa, controversele se încheie odată cu luarea deciziei. Desfășurate într-un climat democratic, avînd drept scop clarificarea problemelor, discuțiile reprezintă condiția indispensabilă a realizării rolului dinamic al fiecărei organizații de partid.

În concepția tovarășului Nicolae Ceaușescu, rolul conducător al partidului și creșterea acestui rol se cer înțelese nu la nivel general, ci în sensul acțiunii concrete, eficiente a fiecărei organizații de partid, a fiecărui comunist. De aceea, o însemnătate deosebită revine creșterii spiritului de răspundere și disciplină în îndeplinirea neabătută a sarcinilor de partid, a îndatoririlor. În orice funcție s-ar afla, comunistul trebuie să dea dovadă de înaltă principialitate,

răspundere și exigență, să acționeze cu toată hotărîrea pentru înfăptuirea legilor țării și a hotărîrilor partidului. Organizațiile de partid, comuniștii, cadrele de conducere sînt o puternică forță înnoitoare atît prin atribuțiile și răspunderile ce le revin, cît și prin capacitatea de a clarifica, a convinge, a uni și mobiliza cele mai largi și diverse categorii de oameni ai muncii la înfăptuirea practică a politicii partidului.

Una din funcțiile esențiale ale rolului conducător al partidului o constituie activitatea ideologică, menită a genera convingeri și a stimula poziții civice înaintate, a modela viața spirituală. Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din iunie 1982 a trasat un vast program de acțiuni în vederea stimulării procesului de generalizare a conștiinței socialiste, înrădăcinării în mase a culturii politice pe temeiul însușirii concepției revoluționare a partidului. Oglindind permanent prefacerile din economie, din cultură, din știință, din viața internațională, fenomenele și procesele noi, unele dintre ele inerent contradictorii, ideologia științifică, revoluționară, a partidului este acel far călăuzitor ce luminează înaintarea continuă pe drumul socialismului și comunismului. Puterea sa de convingere emană din principiile științifice, idealurile politice și morale superioare de la care pornește consecvent, din capacitatea de a întreprinde analize realiste, pertinente asupra realității, de a opune concepțiilor retrograde argumente validate de experiența socială.

Activitatea teoretică și practic-politică a partidului nostru este străbătută de efortul de a cunoaște în profunzime legile generale de dezvoltare a societății, de a sesiza judicios raportul dialectic între acțiunea acestor legi și condițiile concrete, de a surprinde și fructifica bogăția reală a determinărilor obiective ce le generează. În această lumină apare cu toată claritatea importanța abordării deschise, creatoare, de către partidul nostru, pornind de la cerințele vieții, a unei game largi de probleme, examinate în conexiunea lor dialectică. Acestea se referă la elucidarea teoretică și orientarea practică în asemenea aspecte esențiale ale edificării noii orînduiri, cum sînt clarificarea etapelor dezvoltării economico-sociale a țării, aprofundarea problematicii națiunii, a rolului său crescînd în condițiile contemporaneității, dezvoltarea și modernizarea bazei tehnico-materiale și impactul acesteia cu revoluția tehnico-științifică, analiza naturii contradicțiilor în socialism și a modalităților de soluționare a lor, adîncirea democrației socialiste, relevarea funcției active a conștiinței socialiste, făurirea unei noi unități a mișcării comuniste și muncitorești, fundamentarea cerințelor unei noi ordini economice internaționale ș.a.

Desfășurînd o bogată activitate ideologico-educativă, partidul are desigur în vedere faptul că între statornicirea noii orînduiri pe plan material și treptata afirmare a unei stări de spirit generalizate, a convingerilor clădite pe valorile social-politice ale societății noastre există o intercondiționare evidentă, iar dezideratul implementării modului comunist de gîndire și acțiune nu se îndeplinește automat, de la sine. Alături de perfectibila realitate socială socialistă, activitatea ideologică este menită să contribuie mai eficient la ridicarea nivelului de cunoaștere și înțelegere, a spiritului de inițiativă și responsabilitate care să caracterizeze în măsură tot mai largă masele de oameni ai muncii. Avînd în vedere că dezvoltarea socială a devenit extrem de dinamică, aducînd mereu în atenție fapte și situații noi, pozitive și negative, care se cer explicate, interpretate deschis, curajos, partidul consideră că activitatea ideologică se află în fața unor exigențe sporite. În direcția perfecționării acesteia sînt de o arzătoare actualitate aprecierile tovarășului Nicolae Ceaușescu potrivit cărora pentru înțelegerea noilor fenomene, a noilor probleme ce apar ca urmare a uriașei dezvoltări a forțelor de producție, a revoluției științifice și tehnice, a transformării societății, este necesară o intensă muncă de studiere și cercetare științifică a noilor realități, pentru a da răspuns competent fenomenelor de azi, cercetînd, desigur, cu luciditate, prezentul, scrutînd cu clarviziune științifică viitorul.

Înaintarea pe calea socialismului constituie o operă socială conștientă, de imensă răspundere, asigurată prin înfăptuirea de către partid a misiunii sale istorice de centru vital al întregii națiuni. De aceea, întărirea partidului, perfecționarea formelor sale de organizare și activitate, în raport cu noile condiții în care acționează, reprezintă chezășia progresului material și spiritual al poporului nostru.

În spiritul măsurilor adoptate de plenarele Comitetului Central, al chemărilor însuflețitoare ale secretarului general al partidului, organele și organizațiile de partid, organizațiile de masă și obștești desfășoară o susținută muncă organizatorică și politico-educativă pentru a asigura înfăptuirea exemplară a hotărîrilor de majoră însemnătate stabilite de partid. Aceasta necesită o temeinică organizare, o intensă concentrare a eforturilor tuturor oamenilor muncii, solicită activitate creatoare astfel încît noi și importante realizări obținute în cinstea marelui eveniment politic din viața partidului și a țării, Conferința Națională a partidului, să contribuie la dezvoltarea multilaterală a patriei. Toate acestea pun în lumină adevărul fundamental al vieții noastre sociale, măreața cucerire a acestor ani de împliniri socialiste — unitatea de nezdruncinat a întregului popor în jurul Partidului Comunist Român, al secretarului său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, încrederea nestrămutată în viitorul comunist al patriei.

# Comportamentul sociomoral la adolescenţi

Prof. DOINA CALOMFIRESCU
Liceul industrial nr. 3, Arad

**CONCEPTUL DE COMPORTAMENT SOCIOMORAL acoperă o realitate globală, vastă şi complexă, constituită din ansamblul tuturor relaţiilor individului uman cu sine însuşi, cu ceilalţi, cu instituţiile şi sistemele tuturor factorilor sociali. Începînd cu domeniul vieţii cotidiene şi pînă la ansamblul relaţiilor profesionale şi oficiale, de la viaţa personală pînă la manifestările publice, întreaga arie a acestor evenimente şi relaţii este acoperită de conceptul de comportament sociomoral. În accepţiunea aceasta largă, o definiţie operantă a conceptului ar putea-o constitui aceea de a fi modalitate specific umană de interiorizare a relaţiilor sociale ca modele comportamentale şi de obiectivare a acestora ca fapte şi evenimente acţionale, prin care ansamblul relaţiilor sociale se re-creează continuu prin reproducere.**

Configuraţia comportamentului sociomoral ar putea fi prefigurată schematic ca în *fig. 1.*

„Imensitatea subiectului", cum scrie J. Piaget, obligă indubitabil la delimitări. Din aceste considerente ne vom opri la relevarea cîtorva aspecte, care ni se par esenţiale în formarea comportamentului sociomoral al elevului adolescent şi anume, asupra *mecanismului selecţiei şi eliminării pe care o considerăm o lege dinamică ce guvernează structurarea şi continua autoorganizare a comportamentului sociomoral.*

Funcţionalitatea mecanismului selecţiei şi eliminării se manifestă la două niveluri de structurare a comportamentului sociomoral în adolescenţă (funcţionalitatea mecanismului este evidentă de-a lungul întregii vieţi în autoorganizarea continuă a comportamentului sociomoral, dar în adolescenţă are o intensitate cu totul specifică): a) selecţia şi eliminarea modelelor comportamentale, a idealurilor comportamentale în vederea formulării modelului şi idealului propriu comportamental; b) selecţia şi eliminarea erorilor de comportament în vederea realizării variantei comportamentale optime, a celei mai bune posibil.

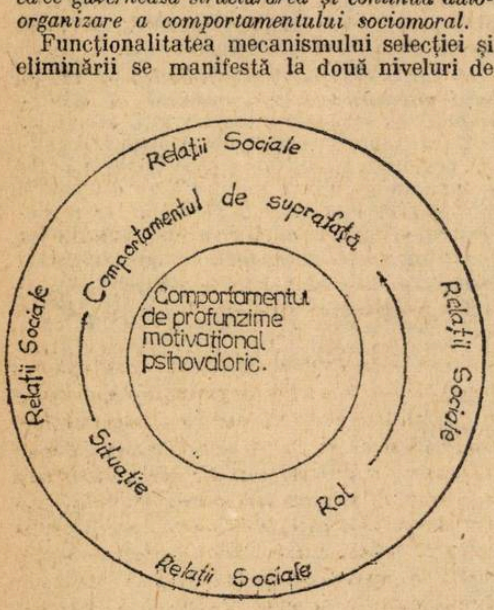



Fig. 1 — Structura comportamentului social (structura de profunzime şi structura de suprafaţă.).

A. **Specificul funcţionalităţii mecanismului selecţiei şi eliminării în structurarea modelului comportamental propriu.** În vederea desprinderii marilor dominante şi a specificului selecţiei şi eliminării modelelor comportamentale ca formulare a modelului propriu am efectuat un chestionar în cadrul a şapte clase a XII-a (Liceul industrial nr.3, Arad), chestionar corelat cu o cunoaştere relativ îndelungată a elevilor, în procesul instructiv-educativ. Cîteva dintre aceste dominante ale mecanismului selecţiei şi eliminării modelelor comportamentale în vederea formulării modelului propriu, aşa cum reies din cercetarea noastră, le identificăm ca fiind:

1) *Modelul comportamental sociomoral cu cea mai mare valoare de semnificaţie*, influenţă şi relevanţă îl constituie pentru adolescentul din ultima clasă de liceu—marea adolescenţă după tipologia clasică (vezi Ursula Schiopu) — tinerii mai mari ca vîrstă, dar nu cu prea mult, în proces de autorealizare socioprofesională, sau care au obţinut deja prestigiu socioprofesional şi sociomoral, prieteni studenţi: prieteni, verişori sau fraţi mai mari ingineri, medici, tehnicieni, muncitori de înaltă calificare, jurişti, ziarişti, învăţătoare, muncitori electronişti, informaticieni (remarcăm că este vorba de un liceu cu profil electrotehnică-telecomunicaţii); vecini tineri proaspeţi absolvenţi ai diferitelor şcoli sau institute de învăţămînt superior; unchi tineri realizaţi socioprofesional; „un verişor mai mare care a făcut două facultăţi"; prietenul meu; prietena mea; „colega mea de tir, campioană europeană"; „unchiul meu tînăr, mare antrenor"; cunoştinţe care sînt în plin proces de autorealizare (ofiţeri, studenţi la cibernetică etc.). 73% dintre opţiunile elevilor sînt în acest sens. Pentru 17% modelul sociomoral cu cea mare valoare de urmat şi mai apropiat de idealul lor comportamental îl repre-

zintă părinții. Pentru 10% nimeni nu reprezintă un model comportamental, sau nu au găsit în comportamentele celorlalți elemente de construcție a propriului model.

Valoarea maximă de semnificație de model și de influență asupra modelului comportamental sociomoral propriu, exercitată de către comportamentele sociomorale ale tinerilor mai mari ca vîrstă, dar nu cu prea mult, rezidă în faptul că acestea constituie pentru elevul adolescent expresia dinamică, manifestă a variantelor reale de comportament cuprinse în modelele comportamentale specifice vîrstei ca posibilitate. Remarcăm astfel că are loc o modelare a comportamentelor sociomorale din interiorul vîrstei, din interiorul generației, realizîndu-se ceea ce am putea numi „circulația intragenerație" a modelelor comportamentale sociomorale.

2) *Modelul sociomoral comportamental al adolescentului* include în sine, ca element definitoriu de structurare și de valoare, autorealizarea socioprofesională, autorealizarea de sine; 99,17% dintre elevi efectuează această integrare a reușitei socioprofesionale în modelul comportamental sociomoral (vezi enumerarea ilustrativă de la punctul 1). Prin aceasta elevii adolescenți conferă funcționalitate și finalitate socioprofesională modelului comportamental sociomoral, nu îl concep pe acesta în mod abstract ci în mod operațional, ca modalitate de autorealizare. Este evidentă structurarea modelului comportamental sociomoral pe valorile realizării de sine, pe valorile reușitei profesionale și sociale în vederea prestigiului sociomoral. Predominanța trebuinței de autorealizare sociomorală și socioprofesională constituie deci elementul definitoriu al opțiunii pentru modelul comportamental sociomoral.

Criteriul de apreciere al comportamentului sociomoral este pentru adolescent reușita socială și profesională; ea conferă valoare comportamentului. Mulți dintre elevi introduc explicit și insistent studiile școlare și superioare, precum și calificarea temeinică, ca elemente-precondiție ale autorealizării în structurarea modelului comportamental. Un răspuns ilustrativ: „Un comportament demn de urmat este comportamentul tatălui meu. El are studii medii, dar foarte bune. Este un meser aș bun, demn de urmat. Nu spun că de la mama nu am ce învăța, dar ea are studii puține (din cauză că a rămas fără mamă de la vîrsta de 10 ani și ea de atunci lucrează)... tatăl este mai bun din mai multe puncte de vedere" (răspunsul unei eleve).

3) *Desprinderea și distanțarea critică de modelele părinților.* Deși aproape toți elevii recunosc influența bună exercitată de comportamentele părinților asupra lor, majoritatea își afirmă deschis dorința de a fi altfel decît părinții, iar 7% consideră că în nici unul dintre părinți nu au găsit un model de comportament sociomoral. Răspunsuri tipice de refuz a modelelor părinților: „Aș vrea să am o viață mai liniștită decît a lor, fără anumite conflicte"; „nici unul dintre părinții mei nu constituie un model pentru mine"; „pentru mine părinții constituie un exemplu demn de urmat, dar nu vreau să fiu ca ei"; „nici unul dintre ei nu constituie un model; sînt foarte sigur"; „îmi iubesc părinții, dar vreau să fiu altfel decît ei" etc.

În acest context al revizuirii critice și a sfîrșitului modelelor părinților, considerate pînă atunci infailibile, se desfășoară căutarea de sine a adolescentului, afirmarea propriei identități, dramaticul proces al descoperirii eului propriu atît de diferit în unicitatea sa de al celorlalți. Tensiunea desprinderii de modelele sociomorale comportamentale ale părinților și ale copilăriei în care a crezut fără discernămînt, tensiunea descoperirii și cunoașterii de sine, de refuz de sine, de învățare de acceptare de sine se manifestă adeseori ca și construcție de comportamente rele ce intră în configurația crizei de adolescență.

4) *Criza de identitate în structurarea modelului comportamental sociomoral* se manifestă dramatic la 10% dintre adolescenții chestionați. Neliniștea căutării și cunoașterii de sine se manifestă ca dorință manifestă de independență totală de influențele comportamentale ale celorlalți. Consideră că nimeni nu poate conferi elemente de model comportamental pentru altcineva, că nu doresc să copieze pe nimeni, că doresc să fie ei înșiși. Răspunsuri ilustrative: „Nu doresc să devin, să încerc să mă formez ca o copie!" Doresc să mă formez eu însumi. Am să încerc să fiu EU însumi"; „eu nu sînt influențat de nimeni, îmi creez singur personalitatea"; „nu încerc să copiez pe nimeni" etc.

5) *Redublarea empirico-teoretică a modelului comportamental sociomoral al adolescentului* ca expresie a creativității specifice. Cultura morală — ansamblul legilor, regulilor, normelor, tradițiilor și obiceiurilor morale — precum și cultura umanistă au o pondere din ce în ce mai mare în structurarea modelului sociomoral al adolescentului, valorile lor constituindu-se ca modele comportamentale teoretice, ideale, expresie esențializată și spiritualizată a relațiilor sociale. Cultura generală (morală, estetică, umanistă-literară etc.) ca ipostază a teoreticului, împreună cu abstra-

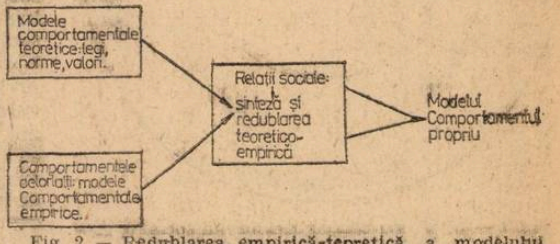



Fig. 2 — Redublarea empirică-teoretică a modelului comportamental.

gerea „învățămintelor" din comportamentele factuale ale celorlalți, ca ipostază a empiricului sînt sintetizate ca redublare empirico-teoretică în modelul comportamental sociomoral. Dimensiunea empirică a redublării este dimensiunea de validare socială — prin comportamentele celorlalți — a modelului comportamental sociomoral, dimensiunea de feed-back *(fig. 2)*.

6) *Bunicii nu mai constituie nici într-un fel modele comportamentale pentru adolescenți.* Deși toți care au crescut în familii cu bunici (27%) recunosc deschis dragostea ce le-o poartă și recunosc ceea ce au făcut bunicii pentru ei, sînt conștienți de dragostea, înțelepciunea și demnitatea lor, nu-i consideră modele comportamentale. Explicația o găsim în saltul făcut de generațiile actuale de adolescenți față de statutul sociocultural și economic al celor mai în vîrstă, de distanțarea generațiilor determinată de accelerarea istoriei noastre contemporane. Bunicii nu mai sînt considerați nici idealuri, nici modele comportamentale; ei reprezintă pentru adolescent, probabil, modele depășite prin mentalități, concepții și stil de viață.

7) *Realismul sociomoral al adolescenților* se manifestă pregnant. Nu-și formulează ca modele comportamentale personalități ilustre, oameni celebri, actori etc. Mai reținem că nu sînt deosebit de interesați de citirea biografiilor oamenilor mari. Remarcăm în dinamica răspunsurilor la chestionar (corelată cu experiența noastră practică) că pînă la această vîrstă — marea adolescență — se produce reierarhizarea trebuințelor sociale și, pe această bază, a elementelor de structurare a modelului comportamental sociomoral în vîrful „piramidei" trebuințelor, așa cum subliniază Maslow, plasîndu-se trebuința de autorealizare și de autoafirmare. Comportamentul sociomoral al adolescentului și modelul său comportamental sociomoral este net bazat (mai mult sau mai puțin conștientizat) pe valorile realizării de sine și această caracteristică va dura toată viața. Constatăm, de asemenea, că în adolescență mecanismul selecției și eliminării modelelor comportamentale acționează cu cea mai mare intensitate și funcționarea sa este facilitată de bogăția relațiilor sociale ale adolescentului, de varietatea activităților și experiențelor sale sociomorale, economice, intelectuale, afective, dar mai ales de calitatea acestor experiențe și relații.

B. **Un al doilea nivel al funcționalității mecanismului selecției și eliminării** este cel al eliminării și selecției erorilor de comportament în vederea realizării variantei comportamentale optime. În continuul spațio-temporal social constituit din unitatea dialectică a celor trei segmente spațio-sociale ce constituie mediul imediat de viață al elevilor — școala, familia, mediile extrașcolar și extrafamilial — agenții influențelor comportamentale sociomorale sînt eterogeni, valori

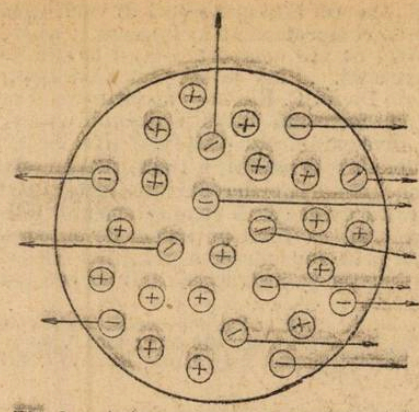


Fig. 3 — Autoorganizarea comportamentului prin selecția și eliminarea erorilor în vederea realizării variantei comportamentale optime.

pozitive și negative de comportament se amalgamează, o multitudine și mare varietate de comportamente se desfășoară constituind fluxul comportamental continuu purtător de relații sociale, structurat ca mediu social și în cadrul căruia se desfășoară procesele de anvergură ale învățării sociale și școlare a comportamentelor sociomorale și a modelelor de comportament. Din acest „joc" al îmbinării originale și irepetabile a comportamentelor celorlalți apar întotdeauna contexte situaționale noi, complexe și neașteptate și în ansamblul lor, adolescentul, care încă nu poate stăpîni noutatea și complexitatea factorilor ce intervin în declanșarea, susținerea și finalitatea actelor sale comportamentale, va construi comportamente de răspuns pozitive și negative, comportamente bune și comportamente rele. Totalitatea lor formează „rețeaua" comportamentală ce poate avea forma reprezentată în *fig. 3*.

Configurația rețelei comportamentale, mai mult sau mai puțin conștientizată, întotdeauna sub incitațiile cauzalității externe, constituie obiectivarea cauzalității interne — trebuința de exprimare în vederea realizării de sine și a identității integrate într-un model comportamental coerent. În vederea acestei autorealizări adolescentul își construiește, prin mecanismele de selecție și eliminare a erorilor, formele bune de comportament sociomoral sub constrîngerile comportamentelor celorlalți, de regulă ale adulților. Seturile de atitudini comportamentale ale celorlalți, îndeosebi ale adulților, constituie sistemele specifice de validare sau de infirmare socială a comportamentelor adolescenților și de ele se servește selecția prin eliminarea erorilor în construirea variantei comportamentale optime. Acesta constituie filonul empiric al selecției și eliminării erorilor. El este redublat intens la adolescent de filonul teoretic — valorile, cultura moral-umanistă integrate în modelul comportamental propriu „intragenerație" și prin care

se echilibrează întregul proces al variantelor bune de comportament sociomoral ce se stabilizează ca stil comportamental la sfîrșitul adolescenței. „Pînă la sfîrșitul adolescenței — scrie David F. Ricks — majoritatea tinerilor își formează un stil durabil specific, care îi va caracteriza pînă la sfîrșitul vieții"[1].

Dubla funcționalitate a mecanismului selecției și eliminării, prin redublarea lui empiricoteoretică evidențiază comportamentul uman sociomoral, ca fiind un sistem de autoorganizare prin reproducerea relațiilor sociale, iar educația și instrucția ca fiind construcție a forțelor specific umane de reproducere a relațiilor sociale ca variante optime de comportament, prin care acesta se recreează continuu.

BIBLIOGRAFIE


1. G.W. Allport, *Structura și dezvoltarea personalității*, ED.P., București, 1981.
2. J. Piaget, *Judecata morală la copil*, ED.P., București, 1980.
3. Ursula Schiopu, Emil Verza, *Psihologia vîrstelor. Ciclurile vieții*, ED.P., București 1981, p. 172—221.
4. Ursula Schiopu, *Criza de originalitate la adolescenți*, ED.P., București, 1979.
5. Rose Vincent, *Cunoașterea copilului*, ED.P., București, 1972, p. 75—299.


[1] David F. Ricks, *Personalitate și educație*, în vol. „*Psihologia procesului educațional*", sub red. J.R. Davitz; Samuel Ball, EDP., București, 1978, p. 834.

# Relația dintre dezvoltarea limbajului și evoluția senzorial-psihică


EMIL VERZA


**CORECTITUDINEA LIMBAJULUI presupune două coordonate principale: 1) conținutul, semnificația și valoarea limbajului impresiv și expresiv și 2) modalitatea exprimării, manifestării activității mentale.**

**Privită din această dublă perspectivă, problema respectivă ne crează impresia valorii și importanței limbajului, nu numai pentru conținutul vieții psihice, dar și pentru reglajul comportamental în genere. Astfel se poate aprecia importanța limbajului și după numărul infinit de mesaje construite de către om, datorită combinațiilor de unități realizate în forme variate. Aceasta se realizează prin capacitatea impresionantă de analiză și sinteză de care dispune ființa umană, ceea ce îi permite nu numai o extindere a unor caracteristici de la un obiect la altul, dar și dezvăluirea unor noi aspecte ale realității înconjurătoare.**

Pornind de la aceste considerente noi am urmărit următoarele aspecte: 1) în ce măsură exprimarea verbală reflectă conținutul activității mentale; 2) dacă tulburările de limbaj impietează asupra semnificației și formulării logico-gramaticale a ideilor; 3) dacă comportamentul general este influențat de handicapurile de limbaj; 4) dacă apar diferențe specifice ale tulburărilor de limbaj la deficienții de intelect, senzoriali și la normali din punct de vedere psihic; 5) în ce constau structurile verbale cu care operează în transmiterea mesajelor informaționale; 6) în ce măsură există un specific în terapia tulburărilor de limbaj la diferite categorii de subiecți.

Pentru realizarea acestor obiective am avut în vedere trei loturi de subiecți: copii școlari normali din punct de vedere psihic, copii cu deficiențe de intelect și copii cu deficiențe senzoriale. Toți subiecții au fost supuși investigației ce a constat din: 1) observațiile făcute în activitățile organizate (școlare) și libere; 2) analiza compunerilor după o temă dată și la liberă alegere; 3) analiza caietelor școlare; 4) desfășurarea unui experiment de asociație verbală liberă și 5) s-a urmărit completarea de cuvinte în propoziții și fraze lacunare.

Numărul subiecților investigați a fost de 480, proveniți egal din cele 3 loturi și erau cuprinși în clasele I—VIII.

*

Subiecții cu intelect normal au drept o caracteristică generală posibilități nelimitate de transmitere a mesajelor verbale, iar conținutul limbajului poate cuprinde orice domeniu. Capacitățile de abstractizare și generalizare au permis acestora să opereze cu simboluri și să creeze clase de obiecte și fenomene, ceea ce facilitează lărgirea sferei cognitive. Se elaborează astfel judecăți, unele cu valoare ipotetică ce pot fi exteriorizate parțial sau total.

Datorită inerției gîndirii în special și a psihismului în general, la deficienții de intelect se manifestă o conduită verbală rigidă și absurdă. De aici și apariția unor fenomene caracteristice ca acelea de perseverare verbală și fixație ideativă, ce sînt spe-

cifice structurilor operative incoerente ale gîndirii. Expresiile verbale nu se desfăşoară după o anumită logică deoarece asociaţiile (în planul ideal) nu capătă un caracter pe deplin conştient şi nu reuşesc să cuprindă realităţi largi şi complexe. Prin existenţa unor tulburări de vorbire ca cele de tip dislalic, ritm şi cadenţă, se accentuează prezenţa lacunelor de idei din relatarea verbală, iar conţinutul celor exprimate are un caracter aleatoriu. În fapt, cauzele care au provocat debilitatea mintală pot determina şi o serie de anomalii ale auzului, ale aparatului verbo-motor, ale plasticităţii, ceea ce influenţează atît vorbirea expresivă cît şi pe cea impresivă. În asemenea situaţii, handicapurile de vorbire se asociază cu deficienţa de intelect, dar nu sînt obligatorii produse de aceasta. Printre handicapurile de vorbire provocate de deficienţa de intelect ce apar cu mai mare frecvenţă se pot cita: modul defectuos în utilizarea regulilor gramaticale, lipsa rigorii în folosirea asociaţiilor de idei, folosirea unui vocabular sărac şi noţiuni concrete, pronunţia confuză şi defectuoasă, prezenţa disgrafiilor etc. Comparativ cu normalul, la deficientul de intelect handicapurile de vorbire sînt mai rebele ceea ce influenţează asupra timpului de corectat şi mai labile dat fiind faptul că recăderile sînt mai dese şi mai probabile. Aşa, spre exemplu, dislalia deficientului de intelect are un evantai mai larg decît la normal, deoarece înlocuirile, deformările şi omisiunile se fac, adeseori, fără regulă şi întîmplător. Un sunet poate fi înlocuit, deformat sau omis în mai multe feluri. Sunetul t poate fi înlocuit cu ş, cu ţ deformat, cu s deformat, cu şt, cu t şi omiterea completă. Labilitatea fiind atît de mare, fixarea formei corecte se face anevoios.

La debilul mintal sînt afectate căile centrale şi nucleii responsabili în vorbire, ceea ce face ca dislalia să se numească **dislalie centrală.** Din punct de vedere simptomatologic este asemănătoare cu dislalia normalului, dar natura ei este centrală. Pe măsură ce debilul mintal înaintează în vîrstă, dislalia se accentuează ca urmare a naturii sale dizartrice. Anomaliile sau malformaţiile frecvente ale organelor periferice de vorbire fac ca dislalia să se extindă şi mai mult, să devină mai complexă, datorită manifestării unei forme specifice şi anume, **dislalia mecanică** sau **disglosia.**

Fenomenele de perseverare caracteristice structurilor mintale neevoluate nu se limitează la nivelul sunetelor sau al silabelor; se pot manifesta şi la nivelul cuvintelor. Perseverarea la subiectul normal apare ca o tulburare de ritm şi dă impresia unei bîlbîieli uşoare, dar la debilul mintal perseverarea nu este un indiciu şi nici nu provoacă tulburări de ritm sau cadenţă. În schimb, perseverarea influenţează recepţia vorbirii şi dă o notă dezagreabilă vorbirii.

Spre deosebire de normal, la care are loc o conştientizare a bîlbîielii şi fobiei de a nu greşi, ceea ce face să crească tensiunea psihică, la debilul mintal fenomenul nu este atît de accentuat deoarece nu-i acordă o importanţă atît de mare. Încordarea stressantă caracteristică normalului nu este atît de pregnantă la deficientul de intelect, iar conţinutul şi lentoarea în desfăşurarea ideilor, a gîndurilor sale nu implică folosirea unor cuvinte, noţiuni deosebite, fapt pentru care handicapul de ritm şi cadenţă apare mai puţin accentuat.

Modificarea comportamentului verbal impresiv şi expresiv specific normalului cu handicap de vorbire se amplifică dat fiind faptul că acesta este conştient de defectul respectiv, pe care îl trăieşte în planul personalităţii, adeseori, în mod dramatic, ceea ce creează o stare de iritare, de irascibilitate. Din acest punct de vedere, la debilul mintal, fenomenul se prezintă atenuat, dar lipsa înţelegerii faţă de activitatea de corectare şi slabul efort depus în raport cu aceasta determină greutăţi în planul educării.

Principala caracteristică a vorbirii deficientului de intelect constă în *imaturitatea* ei, fenomen ce se accentuează în funcţie de handicapul de intelect şi de prezenţa unor tulburări ale limbajului. Dacă la vîrstele mici ale debilului mintal imaturitatea vorbirii nu apare atît de evidentă şi se pot găsi mai multe elemente comune în vorbirea lui şi a copiilor normali, diferenţele se accentuează la vîrstele mai mari. Astfel, vorbirea deficienţilor de intelect este lipsită de precizia necesară şi se manifestă fenomene care denotă neclaritate, confuzie în exprimarea conţinutului gîndirii.

Pentru deficienţii de intelect şi cei senzoriali se pot desprinde o serie de caracteristici comune ale handicapurilor de limbaj: *1)* omisiunea unor sunete şi în special a celor care presupun mişcări fine ale aparatului fonoarticulator; *2)* omisiunea frecventă a articolului; *3)* omisiunea grupurilor consonantice şi a cuvintelor cu articulaţie complexă; *4)* deteriorarea nu numai a sunetelor, dar şi a cuvintelor care pot schimba sensul contextului; *5)* substituirea de sunete şi cuvinte; *6)* plasarea accentului la întîmplare; *7)* multiplicarea unor sunete şi introducerea altora parazite; *8)* alternarea ritmului lent cu cel rapid în exprimare; *9)* renunţarea la exprimarea unei fraze sau idei atunci cînd apar greutăţi în pronunţarea primelor cuvinte; *10)* ritm şi cadenţă sacadată etc.

La deficienţii de intelect şi senzoriali încărcătura afectivă este deosebit de pregnantă, dar numai sub forma exprimării căci conţinutul rămîne sărac. Ea este însoţită de gestică bogată. La normali, atitudinile se exprimă mai nuanţat în special prin conţinutul ideilor şi prin utilizarea unor cuvinte şi propoziţii ce au un caracter mai adecvat. Aici pauzele în exprimarea şi urmărirea consecventă a unui fir logic prin argumentarea mecanismului cauzal creează impresia continuităţii gîndirii şi limbajului.

Deficienţele de vorbire ale surzilor şi nevăzătorilor au un caracter mai rezistent la

corectare nu numai datorită handicapului senzorial, dar și posibilităților reduse de analiză și sinteză a gîndirii, a particularităților concret-intuitive ale gîndirii ca urmare a unei slabe experiențe și a informațiilor limitate. Spre exemplu, la slab auzitori, mai ușor se realizează articularea sunetelor explozive, în timp ce sunetele fricative au o perioadă mai lungă de formare. Discriminarea sunetelor siflante și șuierătoare se face cu multă greutate. În genere, **dislalia audiogenă** este principala tulburare de vorbire la deficientul de auz. La nevăzători și ambliopi, fenomenul cel mai frecvent este acela al deformării sunetelor și al omisiunii lor. În acest sens, sunetele care presupun mișcări organice fine (r, l,s,ș,f,j, etc.) sînt deseori tulburate. Dar și substituirile și adăugirile sînt frecvente la deficientul de vedere. Tulburările de ritm și cadență ca și întîrzierile în dezvoltarea vorbirii au la deficienții senzoriali o frecvență mai mare față de normal.

În terapia handicapurilor de limbaj la deficienții de intelect și senzoriali, se pot folosi aceleași metode și procedee ce se aplică la handicapatul de vorbire normal ca intelect, insistîndu-se pe imitarea vizuală a mișcărilor necesare articulării, pe palparea organelor foncarticulatorii în timpul emisiei, pe folosirea unor jocuri ce stimulează vorbirea, pe imitarea anumitor fenomene naturale, etc. În plus, se vor utiliza procedeele cu caracter general care creează un teren favorabil pentru aplicarea metodelor specifice logopedice. Dintre acestea enumerăm: gimnastica și miogimnastica corpului și a organelor care participă la realizarea emisiei, educarea respirației și a echilibrului dintre inspir și expir, educarea și dezvolarea auzului fonematic, educarea personalității și stimularea atitudinii favorabile față de vorbire.

Dintre toate tulburările de vorbire dislalia și handicapurile de voce nu influențează atît de mult relațiile logopatului cu cei din jur și nu afectează personalitatea în intimitatea ei. Astfel, terapia logopedică permite obținerea unor rezultate pozitive într-un timp mai scurt, iar prin intermediul psihoterapiei se dezvoltă activismul și conștientizarea necesității de a participa la viața colectivului. La subiecții cu intelect normal, dar cu handicapuri de limbaj, ameliorarea comportamentelor aberante se realizează încă din primele ședințe de corectare a vorbirii. Dar nu trebuie neglijat faptul că înregistrarea unor eșecuri pe linia terapiei logopedice oricît de mici îl transformă pe subiect în negativist și recalcitrant față de influențele exercitate prin intermediul psihoterapiei.

Deși la elevii cu logonevroze și disgrafie pot apare frecvente eșecuri școlare și comportamente aberante, ca urmare a activităților logopedice și a psihoterapiei, rezultatele bune se fac simțite chiar de la început. După dispariția complexului de inferioritate, angajarea subiecților în activitatea logopedică devine tot mai conștientă și dispare atitudinea negativă. Se poate aprecia că eliminarea tulburărilor de comportament începe odată cu schimbarea atitudinii negative față de activitatea școlară și manifestarea nevoii de a se integra în viața colectivului.

Pentru handicapații senzorial și parțial, pentru cei de intelect, influențele prin activitățile de psihoterapie sînt receptate cu necesitate pe fondul unei stări emoționale stenice.

# Școala bîrlădeană

ORAȘUL BÎRLAD, capitala Țării de Jos, cum i se spunea în vechi timpuri, este unul dintre orașele cu cei mai trainic trecut în ceea ce privește activitatea culturală închinată maselor. Înființată după revoluția din 1848, o seamă de cărturari din Ardeal, înfierbîntați patrioți, dornici să-și dăruiască ființa spirituală ridicării poporului și propășirii culturii naționale, trec munții în Moldova și cîțiva dintre dînșii se fixează în Bîrlad. Dintre aceștia, **Ștefan Neagoe**, profesor de limba română la Liceul „Gh. Roșca Codreanu", încă înainte de 1870 publică „Gramatica română", manual aprobat de Ministerul Instrucțiunii Publice și al Cultelor pentru școlile primare și gimnaziale, iar prof. **Ion Popescu**, împreună cu alți profesori, editează, în 1870, prima publicație bîrlădeană, intitulată „Semănătorul".

În acest oraș despre care Doamna **Elena Cuza** spunea că este „patria neuitată a iubitului meu soț" s-a desfășurat de-a lungul vremii o bogată activitate culturală, publicistică și de învățămînt, încît periodicul actual, intitulat „Școala bîrlădeană", editat de Comitetul sindicatului învățămînt, continuă o tradiție demnă de urmat de către cadrele didactice.

După lectura „Școlii bîrlădene" se poate spune că această publicație conține, în mare, două feluri de materiale: acelea care vin direct în sprijinul învățămîntului, al muncii cu elevii, al cercetării și acelea care confirmă neîntrerupta legătură dintre școală și viață, dintre cadrele didactice și creația artistică.

Articole ca „Rolul excursiilor geografice în educația patriotică a elevilor" de **Const. Giușcă**, „Locul instruirii practice în procesul de învățămînt și eficiența probelor practice la bacalaureat" de **Mihai Ghinea**, „Modernizarea predării matematicii la clasa I" de **Mândița Andrei** sau „Lecția de limba franceză, proces de creație" de **Gorgeta Radu** concură la îmbogățirea metodelor de predare, la optimizarea învățămîntului. Interesul profesorilor pentru îmbunătățirea procesului de învățămînt, dorința lor de a contribui la dezvoltarea culturii și a științei sînt mult mai largi. Dincă **Novac** și **Petruța Chirlac** dezbat cu îndrăzneală opera sadoveniană și prezența ei în manualele școlare, prof. emerit **Vasile Tuguleea** își publică o comunicare rostită la un colocviu național, iar prof. **Vasile Varlam** publică rezultatele unei cercetări interesante despre „Necropole tumulare identificate pe Valea rîului Bîrlad". Cercetătorul, profesor gradul I la Liceul „Gh. Roșca Codreanu", pe care nimeni nu l-a obligat să întreprindă asemenea cercetare, descoperă între Gîdigeni (jud. Galați) și Vaslui, pe o distanță de 75 km. de-a lungul rîului Bîrlad, numără și măsoară 133 de movile care nu sînt altceva decît morminte din

*(Continuare în pag. 23)*

**GEORGE NESTOR**

# Dezbaterile politico-ideologice în școală

Prof. FLORIAN BIOLĂNESCU
Școala generală nr. 3 Bălcoi, Prahova

**Una din multiplele consecințe, determinată, printre altele, de amplele manifestări educaționale desfășurate, îndeosebi, în anii trecuți, sub genericul modernizării relațiilor profesor-elev o constituie permanentizarea treptată, în procesul instructiv-educativ, a dezbaterii, pe care noi o considerăm o etapă calitativ nouă în evoluția metodei fundamentale pedagogice: conversația[2].**

**Izvorîtă din necesitatea, tot mai stringentă, a participării conștiente a subiecților în procesul propriei lor dezvoltări multilaterale, proces esențialmente necesar cauzat de complexitatea activității noii societăți, de dezvoltarea impetuoasă a științei, tehnicii și culturii, dezbaterea pedagogică, în general, și cea politico-ideologică, în special, constituie, fără îndoială, o formă superioară, cu valențe educative profunde asupra formării personalității elevilor.**

În prezentul studiu, ne propunem a sintetiza unele considerente și experimentări, bazate pe cunoașterea îndelungată a activității unor cadre didactice în această direcție, cît și pe experiența proprie. Vom trata: *1.* Motivația dezbaterii; *2.* Dezbaterea politico-ideologică; *3.* Valențele educative; *4.* Forme ale dezbaterii politico-ideologice.

1. Înțelegerea fenomenelor tot mai complexe cu care se confruntă elevul, din cea mai fragedă vîrstă, nu mai poate fi realizată, în mod superior, fără realizarea unui viu și permanent dialog, uneori chiar contradictoriu, privind cauzalitatea, mobilul, efectul (implicațiile) acestora în procesul educațional.

Dezbaterea constituie o formă calitativ nouă în sprijinul conștientizării elevilor. Ea este o condiție sine qua non a însuși procesului democratizării relațiilor școlare, implicînd elevul în analiza faptelor, a problemelor, a diferendelor (clasei sau ale oricărei forme de colectivitate); îi formează spiritul de discernămînt privind raportul dintre drept și nedrept, frumos și util, dintre înțelegere și discordanță, dintre disciplina reală și cea subiectivă, dintre activitate și pasivitate, individ și colectivitate, dintre libertate și necesitate ș.a.m.d.

Spiritul analitic se coroborează eficient cu cel al responsabilității personale, fiindcă *implicarea elevului nu înseamnă numai analiză, discernămînt și interpretare, ci și* (sau mai ales!) *atitudine, responsabilitate.*

*Dezbaterea îi creează elevului sentimentul încrederii în propriile forțe, spiritul de independență raportat, însă, la înțelegerea deziderateloi majore ale societății*, a noțiunii de „timp liber", libertatea în acțiune, acestea determinînd PARTICIPAREA ACTIVĂ la îndeplinirea sarcinilor colective.

Dacă dezbaterea presupune și discuții contradictorii aceasta nu înseamnă nici pe departe libertinaj în expresii (sau comportament), susținerea unor poziții care vin în contradicție vădită cu filozofia societății noastre, în conflict cu legislația țării. *Spiritul contradictoriu vine de acolo că nici o problemă, nici un fapt de viață nu pot fi considerate imuabile, sau purtătoare ale unui adevăr dat odată pentru totdeauna*; faptul că orice lucru realizat poate fi susceptibil de perfectibilitate. În acest caz, rolul dezbaterii este tocmai acela de a înțelege și a interpreta în mod just, la parametrii lor științifici, exact și valoric, problemele, fenomenele puse în discuție.

2. Dezbaterea politico-ideologică în școală a devenit, în ultimii ani, parte constitutivă a metodologiei generale pedagogice, expresie a profundului democratism pe care-l implică, cu repercusiuni profunde în realizarea deziderațului major al societății noastre socia-

[1] Un prim aspect important îl constituie necesitatea clarificării semantice a termenului „dezbatere", deoarece, nu de puține ori, se consideră „dezbatere" conferințe întocmite ad-hoc, informări politice, prezentarea (verbală sau scrisă) a unor materiale sau chiar studii intitulate în consecință, reținîndu-se din semantica termenului doar „a supune discuției", discuția neavînd loc în momentul respectiv sub forma dialogului. Dicționarul explicativ al limbii române, (E.A. R.S.R. ediția 1975), la p. 259 arată: „Dezbate: a discuta pe larg și adesea în contradictoriu o chestiune, o problemă etc. cu una sau mai multe persoane... A examina o cauză, un proces *(cu participarea ambelor părți)*" (subl. ns.). Din acest punct de vedere este prezentat studiul de față.

[2] Aceasta nu înseamnă că dezbaterea anulează metoda conversației, ci, dimpotrivă, o completează.

liste — dezvoltarea multilaterală a personalității umane.

Domeniile de manifestare ale dezbaterii politico-ideologice sînt multiple și cu teme extrem de variate (pe lîngă dezbaterile organizate pe probleme de știință, tehnică, cultură, artă etc.). De fapt, înțelegerea exhaustivă a termenului plurivalent „politic-ideologic" incumbă, după opinia noastră, toate activitățile vieții social-economice și spirituale, dat fiind faptul că la baza acțiunilor noastre se află aceeași ideologie, subordonată politic acelorași interese ale întregii societăți.

3. Dezbaterea politico-ideologică nu presupune numai teme cu caracter pur politic, referitoare la activitatea politică (internă sau externă); de exemplu, în actualitate se află dezbaterile referitoare la continuitatea poporului nostru, ceea ce implică istoricul. Or, cunoașterea istoriei (ca dealtfel, a oricărei alte ramuri de activitate spirituală a unui popor) este profund ancorată în problemele politice, generale ale contemporaneității românești.

*Prin caracterul ei mobilizator, incitant, liber dar organizat, dezbaterea politico-ideologică îl determină pe elev să cunoască, să aprecieze și să ia atitudine privind problemele vitale ale colectivității, dar și ale sale, ca individ: cunoașterea (și înțelegerea) luptei de veacuri a poporului pentru libertate și independență națională; activitatea eroică a comuniștilor pentru libertate socială și națională; prezentul socialist al patriei și rolul maselor în construcția acestui prezent; contribuția inestimabilă a tovarășului Nicolae Ceaușescu în făurirea României moderne* etc.

Dezbaterea politico-ideologică contribuie la aprecierea mai rapidă a fenomenelor înconjurătoare, explicarea lor științifică, îndepărtîndu-l (pe elev) vizibil de interpretările obscurantiste, ignorante. Într-un cuvînt, îl apropie mai eficient de cunoașterea materialist-științifică.

În acest cadru, un loc deosebit de important trebuie acordat explicațiilor (dezbaterilor) de natură biologică, psihologică privind diverse aspecte ale vieții interioare, psihice, a individului. Prin această modalitate se conturează mai deplin sentimente profunde ca: dragostea față de patrie și partid, respectul pentru adevăr și dreptate; dorința de a depăși și a învinge greutățile; pasiunea pentru învățătură și cercetare, dragostea și respectul față de muncă și oamenii muncii — creatorii bunurilor materiale; sentimentul încrederii în propriile sale forțe; spiritul inventivității și al creației; dezaprobarea și condamnarea faptelor antisociale ș.a.m.d.

Dezbaterea politico-ideologică îl poate face pe elev, încă din fragedă vîrstă, să înțeleagă unele noțiuni (sau probleme) mai greu accesibile, ca; patrie, popor, partid, națiune; știință, religie, evoluție; natură, om, judecată; omenie, umanism, umanitate; pace, război etc.

Aceasta îi creează elevului sentimentul speranței, idealuri nobile de viață, dorința continuă spre perfecționare, de descoperire a unor noi orizonturi ale cunoașterii. Printr-o atentă viziune în timp (pe ani și trepte școlare), participanților li se îndreaptă atenția spre idealul comunist, spre calitatea de comunist — moment de împlinire majoră a aspirațiilor personale. În fapt, permanent se conturează profilul comunistului, tocmai în scopul creării unui ansamblu de perspectivă, ancorat în procesul general de educație. Elevul înțelege tot mai profund faptul că „A fi comunist înseamnă a fi un om cu multiple cunoștințe științifice și culturale, care se ocupă continuu de lărgirea orizontului său spiritual, de însușirea a tot ce este mai înaintat în epoca sa."[3]

Antrenat în discuții, solicitat să-și spună părerile sau să-și aducă contribuția în completarea sau elucidarea unor probleme (cînd particularitățile de vîrstă sau individuale permit acest lucru), subiectul (subiecții) încep să-și contureze ideea (foarte importantă) că ei nu sînt numai auditori pasivi, receptori de informații, ci și COAUTORI ai acțiunii respective, realizatori, prin propria gîndire, ai unor fapte izvorîte în procesul dezbaterii. Și în acest mod, am putea spune, în MOD DEOSEBIT, elevul conștientizează treptat ideea fundamentală că și EL este o parte a marelui angrenaj social, și poate contribui la dezvoltarea și perfecționarea acestui angrenaj nu numai pe plan teoretic, ci și în activitatea practică: la lecții, în laboratoare sau activități pionierești, în acțiunile U.T.C. sau în practica productivă, sau depășirea planului de producție în ateliere sau uzină, la creșterea prestigiului școlii etc.

Dezbaterea politico-ideologică pe teme internaționale facilitează informarea elevilor într-un domeniu nu numai vast, dar și atît de complex și complicat, în momentul actual. Informarea este insuficientă dacă, și în acest caz, elevul nu este solicitat (antrenat și angrenat) să participe activ (și chiar afectiv) în dezbateri. În acest mod, el își exprimă (așa cum au făcut-o milioanele de elevi) adeziunea sa față de pace, ura sa împotriva războiului, dorința de a se dezvolta liber și independent, eliberat de coșmarul unui holocaust care azi nu poate fi decît total.

4. Formele dezbaterii politico-ideologice își au sorgintea în varietatea procedeelor, varietate izvorîtă din necesitatea modernizării învățămîntului, căci „.... actul modernizării e o necesitate prioritară în cadrul strategiei generale a dezvoltării învățămîntului."[4]

Referindu-ne la formele intrinsece, specifice acestei metode, vom prezenta (cu exemplifi-

[3] Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 6, Editura politică, București, 1972, p. 645.

[4] Emil Păun, *Educația și rolul ei în dezvoltarea social-economică*, Editura didactică și pedagogică, București, 1974, p. 172.

carea respectivă) cîteva (folosite de noi sau de alte cadre didactice), realizate prin dezbaterea pe baza unor materiale de studiu, date anticipat, ca de pildă: „Viața și activitatea revoluționară a tovarășului Nicolae Ceaușescu"; „Momente din istoria poporului nostru, din lupta pentru păstrarea ființei și demnității sale"; „Repere noi pe harta țării"; „Literatură și istorie"; „Probleme ale vieții internaționale"; „Pacea-dezarmarea —deziderate ale umanității contemporane" etc. (Sînt teme generale care se tratează succesiv, în părți constitutive, pe o perioadă îndelungată — cel puțin un an; elevii sînt organizați pe grupe de vîrste: de obicei, la aceeași temă, aceiași elevi, dar fără a se lăsa „porțile" închise altor participanți).

Materialul didactic folosit este deosebit de bogat și variat: albume istorice, albume literare, fotografii (tip „Agerpres"), selecții de fotografii din ziare sau reviste, colecții de ilustrate, hărți sinoptice, pliante cu imagini din muzee, panouri ilustrate, planșe etc. De exemplu, la dezbaterea pe tema „Contradicții între știință și religie", elevilor li s-a indicat să selecteze singuri imagini din reviste tehnico-științifice, pasaje, fotografii, care să evidențieze materialitatea lumii, forța creatoare a omului, cucerirea Cosmosului, marile realizări în domeniul biologiei, medicinii, chimiei ș.a.m.d. Astfel de „selecțiuni" au fost comentate (susținute) de elevii respectivi, din ele constituindu-se, apoi, un album-revistă, material documentar, la dispoziția școlii, în scopul educației ateist-științifice a elevilor.

Dezbaterea pe teme ale politicii interne și externe a statului și partidului nostru are de obicei, caracter inopinat (prin aceasta nu se înțelege lipsa lor de pregătire) organizîndu-se, în special, cu prilejul unor evenimente politice interne: congrese ale P.C.R. (sau ale oamenilor muncii, consiliilor populare, educației și culturii socialiste), vizite de partid și de stat ale tovarășului Nicolae Ceaușescu (temă: „Itinerarii ale păcii și prieteniei"); momente semnificative pe arena politicii internaționale. O atenție deosebită vom acorda în acest an de învățămînt dezbaterii tezelor, ideilor, de o inestimabilă valoare teoretică, politică, ideologică, reieșite din magistrala expunere a tovarășului Nicolae Ceaușescu la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din iunie a.c., din Congresul educației politice și culturii socialiste, din Cuvîntarea tovarășului Nicolae Ceaușescu la marea adunare populară consacrată deschiderii anului de învățămînt 1982/1983 — transpunerea acestora în termeni comportamentali, în activitatea fiecăruia dintre noi, implicit a elevilor.

Dezbateri-concurs se organizează în cadrul acțiunilor extraclasă și vizează pregătirea minuțioasă, multilaterală, în domeniul temei respective. Exemplu: „Oameni de știință români și priorități românești mondiale"; „Contribuții românești în domeniul istoriografiei și politicii internaționale"; „Literatura națională în contextul valorilor mondiale"; „Noutăți în tehnică și știință;" „Dezarmarea—imperativ imediat al omenirii"). Diversitatea formelor dezbaterii politico-ideologice este în strînsă interdependență cu ambianța în care se desfășoară: clasa, cabinetele școlii, cercurile științifice sau tehnico-aplicative, muzee, expoziții, puncte de documentare social-politice, cabinete de științe-sociale, uzine, fabrici etc. (În întîmpinarea celei de-a 60-a aniversări de la crearea P.C.R., s-a organizat un ciclu de dezbateri care s-au desfășurat, succesiv, la cabinetul de partid orășenesc, și în incinta uzinelor și fabricilor de pe platforma industrială a orașului: obiectivul major a fost cunoașterea aprofundată a localității, a istoriei sale, a transformărilor din anii socialismului). Este evident faptul că o dezbatere privind istoria poporului nostru, mișcarea muncitorească, lupta P.C.R. pentru eliberarea țării și construcția socialistă, are un efect mult aprofundat asupra elevilor, cînd se organizează în incinta unui muzeu județean și, cu atît mai mult, republican. Ținînd seama de aceste considerente, organizarea unor astfel de acțiuni a devenit, pentru noi, tradițională, ele avînd loc în fiecare an.

Organizăm unele cercuri de dezbateri, de tipul: „Prietenii adevărului științific", „Cerc de educație civică", „Să cunoaștem Codul eticii și echității comuniste". La astfel de cercuri, dezbaterea se îmbină cu activități practice, ceea ce accentuează caracterul concret al unor astfel de acțiuni. La asemenea dezbateri (ca și la altele, dealtfel) sînt invitați activiști de partid și de stat, oameni de cultură (scriitori, actori, artiști plastici), oameni ai muncii, a căror contribuție în procesul de producție este majoră, atît prin autoritatea exemplului, cît și prin prezentarea unor fapte inedite, în alte situații greu accesibile cunoașterii lor de către elevi.

Dezbaterea pe marginea filmelor sau cărților social-politice (vizionate sau citite). În ce ne privește, filme ca: Dacii, Columna, Osînda, Stejar — extremă urgență!, La porțile albastre ale orașului, La patru pași de infinit, Mihai Viteazul; opere literare ca: Morometii, Șoseaua Nordului, Răscoala (și film), Cîntare omului, Surîsul Hiroșimei (și multe altele) — au constituit și vor constitui — prilejuri fericite de a fi dezbătute cu elevii, de a le cere acestora să-și spună opiniile asupra lor, de a arăta în ce măsură astfel de opere, cinematografice sau literare, au lăsat urme adînci asupra conștiinței lor.

O formă a dezbaterii politico-ideologice este cea corelată cu folosirea mijloacelor audiovizuale: diascop, epidiascop, casetofon etc. Spre deosebire de filme (vezi 4.5.) aceste instrumente permit o strînsă colaborare între vorbitor și imagine sau sunet, aprofundînd procesul de înțelegere, de asimilare, dar și de participare. Există, în acest

scop, material suficient care ne stă la dispoziție pentru exemplificare.

Ciclul de dezbateri pe teme speciale; de exemplu: „Să cunoaștem documentele de partid și de stat" (cu predilecție, la clasele mari și, necondiționat, la liceele cu profil „științe sociale").

Pe marginea celor abordate considerăm că se impun și cîteva concluzii

Dezbaterea (dialogul) presupune:

*1.* stabilirea unor probleme (idei) principale; *2.* participarea activă la discuții (stimularea gîndirii, creșterea capacității de integrare în societate); *3.* concluzii parțiale după fiecare problemă; *4.* optimizarea dezbaterii (discuției) prin problematizare, care să imprime cunoștințelor un caracter aplicativ, să dezvolte capacitatea de utilizare a datelor teoretice, potrivit comenzii sociale actuale; *5.* folosirea unor citate din documentele de partid pentru prezentarea unor teze, definiții, evenimente, pentru evitarea echivocului, pentru întărirea celor afirmate, în scopuri educative, de crearea unor stări afective etc.; *6.* concluzia finală; *7.* îndrumarea lecturii politico-ideologice.

Dezbaterea problemelor, în general, și cea politico-ideologică în special, contribuie, după părerea noastră, alături de celelalte metode pedagogice, trecute prin filiera elementelor de modernizare — la posibilitatea... să-i oferim (elevului, n.n.) șansa de a înțelege locul lor (al cunoștințelor, n.n.) în fluxul științei, de a pătrunde semnificația procesualității cunoașterii științifice, angajîndu-l nemijlocit în elaborarea propriilor sale cunoștințe[8].

Și nu numai atît: dezbaterea politico-ideologică îi deschide elevului largi orizonturi privind orientarea sa, ca individ conștient de rolul său în societate, în toate domeniile vieții social-economice. Îl pregătește, îl ajută, de fapt, să se integreze activ, dinamic și creativ în arhitectura marilor eforturi ce exteriorizează ansamblul general al societății noastre, profund umaniste, prin mijloace și metodologii specifice acestui nobil scop.

Din aceste considerente (și altele), putem evidenția, în final, caracterul profund formativ al acestei modalități educaționale.

[8] Idem, p. 176.

# Profesorul de istorie — modelator de conștiințe

Prof. MARIA BUGA
Liceul de filologie-istorie
„Zoia Kosmodemianskaia", București

**BOGĂȚIA DE IDEI cuprinse în recentele expuneri ale secretarului general al partidului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu, la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie a.c., la Congresul al II-lea al educației politice și culturii socialiste, Cuvîntarea la marea adunare populară consacrată deschiderii anului de învățămînt 1982/1983, dau dimensiune și profunzime rolului istoriei în educarea tinerilor, în formarea lor ca oameni ai unei epoci noi cu un larg și complex program de dezvoltare a conștiinței revoluționare, socialiste, de activitate ideologică și politică. „În centrul activității noastre politice, educative — sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu — trebuie să stea dezvoltarea dragostei față de țară, față de popor, față de cauza socialismului... Școala de toate gradele trebuie să formeze un tineret revoluționar, pasionat, îndrăzneț, gata de orice sacrificiu pentru interesele patriei, ale socialismului, pentru apărarea independenței țării, pentru pace".**

**Se desprind, deci, elemente fundamentale pentru amplificarea muncii celor de la catedră, a profesorilor care predau istoria patriei, îndeosebi.**

*Cadrul prin care elevii iau un prim contact cu trecutul patriei este lecția de istorie.* În ce măsură, dincolo de cunoștințe, de date, de fapte, lecția de istorie este un moment de maximă încărcătură emoțională, care să ducă la sădirea de sentimente, de vibrante simțăminte patriotice, la formarea de convingeri depinde de felul cum se realizează *echilibrul între informativ și formativ.* Efortul susținut de a face din lecție o activitate care să fie primită cu plăcere de elevi, prin imprimarea unei *note de originalitate și atractivitate*, de a realiza acea colaborare fructuoasă, avînd elevii ca parteneri de dialog, reprezintă un *act de creație didactică.* Alături de ora de istorie un rol important îl au și activitățile în afara clasei.

Să nu scăpăm nici un prilej atît prin ora de istorie, cît și prin activitățile extrașcolare de a-i face pe elevi să înțeleagă realitatea socială, problemele cu care s-a confruntat și se confruntă omenirea, cu aspectele concrete legate de concepția și idealul despre dreptate socială și egalitate de-a lungul istoriei. Fie că vorbim despre: „Luptele dacilor cu romanii" la clasa a VIII-a, despre „Războiul de Independență — 1877", la clasa a IX-a, sau „Revoluția de eliberare socială și națională antifascistă și antiimperialistă", la clasa a X-a, elevii sînt pregătiți pentru înțelegerea complexă a problemelor din societate. Ei se conving că, de-a lungul secolelor, toate clasele exploata-

toare au întronat relații de asuprire și falsificînd realitatea au căutat să „demonstreze" inegalitatea dintre oameni. Este datoria profesorilor să-i facă pe elevi să înțeleagă adevărul că inechitatea socială a trezit în sînul celor nedreptățiți revolta, i-a ridicat la luptă, cu speranța într-o societate în care dreptatea socială să fie sinonimă cu egalitatea reală.

Prezentînd istoria zbuciumată din trecut, sărăcia în care trăiau cei mulți, adînca exploatare pornită și din interior și din amestecul puterilor din afară, să oferim elevilor acel tablou al timpurilor apuse pentru poporul nostru, care totodeauna a luptat pentru a triumfa dreptatea, pentru independență, pentru a crea o viață mai bună. De pildă, exemplificînd cu lecția, de la clasa a IX-a, „Unirea Moldovei cu Țara Românească", din cadrul temei „Unirea principatelor române. Constituirea și organizarea statului național modern român", care se predă în 5 ore, am în vedere ca prin organizarea și prezentarea faptelor istorice să îmbogățesc cunoștințele elevilor, să le dezvolt gîndirea istorică și, totodată, să cresc eficiența educativă.

Respectînd cerințele metodologice, am prezentat sincronic și unitar evenimentele, urmărind să realizez judicios raportul dintre istorie ca știință și istorie ca obiect de învățămînt, selectînd acele fapte, evenimente și date, care au semnificație deosebită pentru această temă.

Integrată într-un sistem didactic, desfășurarea acestei lecții mi-a impus antrenarea tuturor elevilor în activitatea de predare-învățare. Am folosit expunerea sistematică a cunoștințelor, căreia i-am dat un caracter activ, realizînd în jurul fiecărei probleme prezentată, pe folie de retroproiector, o comunicare vie cu elevii, solicitîndu-le operații de gîndire, realizate prin comparații, analize și deducții, prin demonstrații îmbinate cu conversația problematizarea, metode importante de activizare a elevilor. Demonstrația cu ajutorul documentelor de partid și izvoarelor istorice au fost în sprijinul sublinierii valorii științifice a problemelor prezentate. Prezentarea fenomenelor istorice prin diepozitive, planșe, istorice, hărți, texte beletristice, unele elemente de istorie locală a ridicat nu numai valoarea informațiilor date, dar le-a dat o coloratură deosebită artistică și emoțională.

Sînt ore în care discuțiile pe asemenea teme conduc la luări de poziție față de politica de jaf și asuprire a regimului burghezo-moșieresc. Dar discuțiile cu elevii sînt și purtătoare a omagiului de înaltă prețuire pentru eroi, pentru apărătorii dreptății sociale. Astfel de ore devin adevărată tribună de educare în spiritul atitudinii revoluționare. Elevii cunosc, astfel, studiind prin comparație, ceea ce a fost față de ceea ce este, că societatea socialistă întruchipează înaltul ideal al dreptății și echității reale.

Hotărîtor în formarea convingerilor elevilor, în formarea sentimentului de abnegație și de respect pentru tot ce este mai valoros în istoria poporului nostru, de devotament pentru patrie, popor și partid, este atît ceea ce spui, dar mai ales și cum spui. *Educarea în spiritul idealurilor comuniste este un proces migălos, extrem de delicat și comportă din partea profesorilor mare răspundere. Transformarea fiecărei ore de istorie într-o oră de mare vibrație patriotică și de educație socialistă este răspunsul la cerința stringentă adresată și profesorilor de istorie.* Un mijloc însemnat de a amplifica valențele educative ale orelor de istorie îl reprezintă și corelarea strînsă a temelor dezbătute cu realitățile locale, cu realizările și sarcinile pe diferite planuri — ale localității, județului. Cunoașterea acestor realități nu numai că îmbogățesc și consolidează cunoștințele elevilor, dar atestă în fapte, pe viu, justețea politicii partidului, fac mai durabile convingerile, atașamentul față de cuceririle și idealurile poporului nostru.

De exemplu, tema „Creșterea rolului partidului și a statului nostru socialist", care se predă în clasa a X-a, oferă deosebite posibilități de a educa pe elevi în spiritul prețuirii pentru partidul și statul nostru. În această oră, folosind cuvîntul, ilustrația, documentația, filmul, sau exemplul realităților cunoscute, se scoate în evidență ideea că partidul comuniștilor reprezintă cel mai înalt exemplu de respectare și aplicare în viață a celor mai strălucite idei, legătura nemijlocită dintre vorbă și faptă, pe care nici un partid pînă aci nu le-a dovedit. Prin exemplu conducătorilor de partid și de stat și mai ales prin pilda vie a tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului și președintele Republicii Socialiste România, poate fi înțeleasă politica activă pusă în slujba poporului de partidul și statul nostru. Scoțînd în evidență înalta valoare a acțiunilor înfăptuite de partid, marea eficiență a întîlnirilor secretarului general cu oamenii muncii de pe tot cuprinsul țării, prezența de atîtea ori în rîndul elevilor fac ca ora de istorie să devină o tribună de educare în spiritul înaltului respect, al dragostei, al încrederii față de partidul și statul nostru.

Prin felul cum se desfășoară, prin ilustrația, documentația și metodologia de lucru folosite în cadrul cabinetului de istorie — mediul educativ care amplifică valențele educative ale orelor de istorie, prin documentarea ce o folosim, prin modul de a conduce discuțiile, prin pregătirea și măiestria pedagogică a profesorului se reușește să se transforme *ora de istorie* într-o adevărată *tribună de educație comunistă.*

De pildă, în cadrul temei despre lupta forțelor revoluționare, patriotice, în frunte cu P.C.R., împotriva dictaturii militare fasciste și insurecția națională armata antifascistă și antiimperialistă ne-am folosit de „Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism", de „Expunerea tovarășului Nicolae Ceaușescu la adunarea festivă din Capitală consacrată aniversării a 60

ani de la făurirea P.C.R.", precum și „Memoriul intelectualilor adresat lui Ion Antonescu în aprilie 1944", de alte file de istorie.

Schimbul de idei cu elevii, pe baza documentației, și a ilustrației, ne-a oferit argumente puternice pentru a desprinde rolul P.C.R. de exponent al intereselor tuturor oamenilor în lupta de înlăturare a dictaturii antonesciene, marea lui capacitate de a mobiliza toate forțele progresiste în realizarea acestui eveniment istoric de mare importanță, acțiunile hotărîtoare întreprinse de partidul comuniștilor în înfăptuirea insurecției.

Vorbind elevilor de demnitate, de modul exemplar cu care muncitorii, tehnicienii, inginerii de la „Electronica", I.P.R.S. Băneasa, „Suveica" și alte întreprinderi ale Capitalei, îndeplinesc cu cinste sarcinile trasate de partid, am ținut să scot în evidență că în rîndurile acestor harnice colective se găsesc și părinți ai elevilor, colegi de-ai lor, ceea ce a avut un efect educativ imens. Am accentuat asupra faptului că dovedind perseverență în a învăța, în a se pregăti de pe băncile școlii și apoi ca specialiști, dar și ca activiști în cincinalele următoare, de la aceeași catedră se va vorbi și de cei ce vor face parte din acele colective ale viitorului. Am atras atenția la această oră asupra faptului că colectivele acestor uzine, sau oricare alta din orice parte a Capitalei sau a țării răspund principiului „unul pentru toți și toți pentru unul"; că lupta pentru făurirea unei economii avansate nu poate fi decît rodul muncii unitare a tuturor colectivelor de muncitori din toate unitățile economice hotărîte să răspundă cu cinste acelor îndemnuri de mare semnificație adresate de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu: „Nimeni nu poate trăi din munca altora, nimeni nu poate trăi fără să muncească. Să facem ca toți oamenii muncii să-și aducă contribuția activă, cu întreaga capacitate fizică și intelectuală, la dezvoltarea generală a societății socialiste".

De la astfel de ore elevii pleacă îmbogățiți nu numai cu noi cunoștințe, dar și cu o mai adîncă înțelegere a rosturilor omului în colectivitatea socialistă.

Orele de istorie a prezentului oferă un registru variat de fapte care se ridică la adevărate acte de eroism săvîrșite cu dăruire de sine, de mii și mii de constructori în opera de edificare socialistă, acte care prin măreția lor stau alături de faptele minunate ale celor care s-au jertfit pe cîmpul de luptă.

Iată spre exemplu, cu caracter enunțiativ, ce se poate realiza într-o vizită ca cea pe care am făcut-o cu elevii la Uzinele „Grivița Roșie", în sprijinul documentării pentru una dintre lecțiile temei „Dezvoltarea societății românești în perioada interbelică". Pe lîngă explicațiile primite de elevi privind pagina glorioasă înscrisă în istoria neamului de luptele ceferiștilor, elevii au vizitat halele care mai existau, din timpul lui '33. Pe figurile lor se putea citi emoția, iar glasurile șopteau admirativ despre acel an de neuitat. Cu cîtă veneratie s-au aplecat elevii în fața bustului lui V. Roaită din curtea fabricii. Nimic nu trebuia să ți se spună despre ceea ce se petrecea în sufletele lor, pentru că totul ți se dezvăluia pe fețele lor. Admirativ priveau și la mărețele construcții ale uzinei de azi. Cuvîntul convingător al tovarășilor muncitori care au stat lîngă noi și ne-au vorbit despre viața din trecut, dar și despre succesele uzinei de astăzi, reprezintă ceea ce noi numim lecția vie de istorie. Aci nu s-au spus nici cuvinte de prisos, n-a fost nici scrisul pe tablă, nici aparatul de proiecție. Aci mai puternic decît orice li s-a scris în inimă, li s-a proiectat în minte, ceea ce înseamnă luptă pentru dreptate, curaj, dăruire, patriotism fierbinte, muncă fără preget pentru socialism. Vizitele întreprinse cu elevii la muzee, monumente istorice completează, adîncesc, procesul lor de instruire și educație. De exemplu, vizita pe care am întreprins-o cu elevii la Doftana a constituit un excepțional prilej de a forma caractere integre, de a cultiva trăsăturile morale și etice ale omului societății noi, care este hotărît să nu mai îngăduie sub nici un chip ceea ce au avut de suferit cei care au fost închiși la Doftana și încă mulți ca ei.

O lecție cu mari implicații educative a constituit și vizita de la „Întreprinderea de confecții și tricotaje — București", întîlnirea cu un număr de uteciste fruntașe în muncă, multe din ele eleve la liceul seral cu rezultate bune și la locul de muncă. Urmărite, aceste tinere, la locul de muncă, stînd cîtva timp lîngă ele, avînd loc apoi un dialog viu, deschis, prietenesc cu elevele noastre, subliniat de cuvinte sincere, pornite din inimă, avînd darul să comunice acea dragoste de muncă, acea pasiune în îndeplinirea sarcinilor, a făcut ca această întîlnire să scoată în relief exemplul de dăruire a acestui tineret entuziast, să însufletească mai mult conștiința elevilor de a se forma ca cetățeni înflăcărați de idealurile întregului popor. O întrebare adresată tinerelor muncitoare, ca de pildă: „Cum reușiți să fiți fruntașe și la locul de muncă și la liceu?" — cu răspunsul plin de bogăție de idei: „doar trebuie să fim exemplu, sîntem uteciste, avem atîta dragoste și putere de muncă și apoi cînd ceva îți place, nu îți se pare greu deloc", considerăm că atestăm cele afirmate.

Asemenea prilejuri și încă multe altele de care dispunem sînt reale surse de educare a tineretului în spiritul cultului față de muncă, față de munca liberă, despovărată de exploatare, singura sursă a progresului și prosperității poporului nostru, a națiunii noastre socialiste.

*Elevii trăiesc în prezent și prin prezent. Datoria profesorilor de istorie este să le facă cunoscut trecutul milenar al patriei, legile obiective ale dezvoltării sociale, lupta poporului pentru libertate și independență. Printr-o fermă angajare în prezent și o profundă cunoaștere și înțelegere a trecutului — la orele de istorie și alte activități didactice-educăm un om nou, cu un larg orizont de gîndire, de cunoaștere și înțelegere, cu o etică superioară și o bogată viață spirituală.*

# Lectura — moment al opiniei şi adevărului

Prof. dr. PAVEL PETROMAN

**SÎNTEM din clipa în care ne naştem, începem să fim din momentul în care actele şi acţiunile organizate şi desfăşurate cu noi şi prin noi converg spre formarea noastră. Educaţia poate foarte mult. Autoeducaţia poate numai atîta, cît se poate. Devine prin el, conform disponibilităţii şi posibilităţilor, acela căruia-i place munca. Un om leneş nu poate fi niciodată el — nici îndemînatic, nici cult, nici abil, nici perspicace, nici bine făcut (fizic), nici citit. Nimeni nu se naşte astfel, cu atît mai mult citit şi informat. Obişnuinţa de a citi — lectura — nu se moşteneşte, ci se formează, habitudinea de a citi este consecinţa unor acte şi acţiuni perpetue şi ubicue cu cartea. În măsura în care „labor omnia vincit", cititul învinge inerţia, teribilismul, superficialitatea şi favorizează împlinirea personalităţii. Cititul desăvîrşeşte omul, îi creează şi-i revelează perspectiva, pentru că a citi înseamnă a munci. În consecinţă, aidoma oricărei munci, cititul trebuie învăţat şi exersat sistematic.**

Educaţia completă începe odată cu lectura. Opţiunea pentru o carte sau alta este consecinţa muncii cu cartea, desfăşurată sincronic cu atîtea alte acţiuni. Cititorul are dreptul să opteze pentru cartea dorită, căutată, descoperită singur, cu ajutorul educatorilor, prietenilor, mediilor de informare sau fortuit. Lectura este însă de neînchipuit în afara afectivităţii lectorului — factorul activ, decisiv în realizarea contactului cu opera. Ea este corolarul opţiunii, opţiunea însăşi şi, deşi nu încheie de fiecare dată perceperea şi receptarea, de facto niciodată integrale, atît una cît şi cealaltă, se pot încheia doar „posterior lecturii". Cititul ca ştiinţă sau artă rămîne stimulentul cardinal al căutării, reflexiei şi voinţei, imaginaţiei şi memoriei, gîndirii, simţirii şi trăirii. Metrie a progresului şi izvorul său, în cazul celor mai mulţi cititori, lectura este, cu excepţia primelor perioade din viaţă, intrinsecă procesului de formare a copilului şi tînărului, indispensabilă, asemenea oricărei trebuinţe. Privită astfel, lectura este acţiunea lectorului, produsul său şi, dacă se efectuează cu adevărat, creează şi impune concomitent pedagogia şi psihologia ei specifică. Negarea lor, dacă, totuşi, ar face-o cineva, este consecinţa: 1) asimilării pedagogiei şi psihologiei sale cu practica, cu însăşi lectura, cu învăţarea, diferite, dar nestăpînite ca tehnici nici una, nici alta; 2) respingerii autonomiei psihologiei şi pedagogiei lecturii, din motiv că ar fi imanente învăţării, educaţiei în totalitate.

Actul lecturii consistă în nevoia de a cit — trebuinţă dobîndită diacronic. Lectura înseamnă priceperi şi deprinderi, tehnici, în ultima instanţă obişnuinţă. Trebuinţă, datorie, condiţie sine qua non a devenirii plenare, probabilitatea realizabilă în funcţie de personalitatea fiecăruia, de capacităţile intelectuale şi afectiv-volitive, de măsura în care autorul, subiectul citeşte cartea potrivită firii şi vîrstei sale, aceasta devine stimulentul capabil să orienteze deveni-rea în congruenţă cu ceea ce este ori putea fi. Descoperirea unei asemenea cărţi, citirea sa la momentul oportun, face minuni, poate croi dirigui ori schimba destinul cititorului ai doma soţiei şi prietenului. Cartea bună cultivă spiritul, dă naştere unor emoţii şi sentimente curate, puternice, ajută omului să fie el însuşi, ba încă ceva mai bun.

*„Carte frumoasă, cinste cui te-a scris,*
*Încet gîndită, gingaş cumpănită:*
*Eşti ca o floare, anume înflorită*
*Mîinilor mele, care te-au deschis"*[1]
**(T. Arghezi, *Ex libris*)**

Alegerea unei asemenea cărţi este prin urmare decisivă, ea constituind condiţia necesară, dar nu şi suficientă a devenirii cuiva. A şti să o citeşti este o mare artă, de fapt condiţia indispensabilă oricărui progres. Pentru un cititor bun nu există carte rea şi invers: cartea cea mai bună nu foloseşte nimic celui care nu ştie să o exploreze. A citi nu înseamnă însă a învăţa mult; poţi că citeşti toată enciclopedia lui Larousse, fără să dobîndeşti prea multe idei, deoarece *lectura făcută în mod pasiv nu-i profitabilă.* Cel mult intră în memorie, dar nu se înţelege.

*Unde citim?* Într-un loc anume, acasă, la masa de lucru, într-un colţ special amenajat, într-o sală de lectură, poate în mijlocul naturii, oriunde există linişte ca să te poţi concentra asupra celor citite în vederea percepерii şi priceperii lor. Citim, aşadar, într-un mediu educogen adecvat care asigură respectarea principiilor şi cerinţelor lecturii. *Cînd citim?* Cînd cartea ne este accesibilă ori de cîte ori îi simţim nevoia, noaptea sau ziua, iarna sau vara, cînd sîntem tineri, ori cînd sîntem înaintaţi în vîrstă şi reţinem, după cum zicea Horaţiu că, „atîta timp cît eşti tînăr trebuie să-ţi deschizi inima curată învăţăturilor, să te încrezi în cei mai înţelepţi decît tine, deoarece vasul păstrează multă vreme mireasma de care s-a pătruns mai întîi". Citim permanent, nu lăsăm să

[1] T. Arghezi, *Ex libris*, în Versuri, E.S.P.L.A., 1959, p. 47.

treacă nici o zi fără lectură, citim ritmic, periodic.

*Cum citim?* Concentrîndu-ne la maximum asupra celor citite, cu participarea ființei noastre, cu inima, mintea și experiența împreună, cu creionul și hîrtia la îndemînă, respectînd specificul textului și tehnicile proprii cititului, studiului concret al textului, în vederea raționalizării fiecărei operații, eliminării demersurilor parazitare pentru facilitarea muncii cu cartea. Lectura adevărată, inteligentă este o colaborare, ori o luptă dreaptă cu autorul.[2]

În condițiile în care mediile de informare concură, pînă la devorare, cartea, futurologii, unii dintre ei, au început să vorbească despre declinul său în fața discului sau benzii de magnetofon, benzii telemagnetice ori videocasetei. Mai încrezător, cu ani în urmă, Michel Butor releva: „Crepusculul unei forme a cărții, nu a lecturii, dimpotrivă, obiectul nou care se conturează va putea integra atît de bine pe cel vechi, încît vom avea impresia că-l avem, în sfîrșit, numai la dispoziția noastră".[3] În fond, cum vom citi, în ce fel vom citi în viitor, nu-i atît de important, ceea ce-i absolut necesar devenirii noastre este însă lectura — exersarea actului citirii textului, picturii, sculpturii, arhitecturii, naturii și chiar a omului — cele din urmă fiind practic imposibile fără realizarea informării comprehensive și continue prin intermediul celui dintîi, citirea ca citire a cărții ori a înlocuitorului ei.

*În ce scop citim?* Pentru a stimula, a cultiva și potența însușirile latente ale proceselor psihice, capacitățile personale ale lectorului, pentru formarea lui în primă și ultimă instanță.

Cînd nu-i educativă — lectura — după cum nici distructivă, fascinantă, de dragoste sau de groază, atractivă cu orice preț, lectura se identifică cu cartea; ea seduce, captivează, incită, angajează și determină o anumită orientare, un anumit fel de a fi. Tocmai de aceea, copilul sau tînărul care trebuie să citească numai cărțile pe care i le dau alții, nu este atît trist, cît se plictisește ca un rege, sau dacă vreți, ca un cîine.[4] Trebuie să recunoaștem însă că în procesul de învățămînt există, e necesar să fie o anumită cenzură a lecturii instituită prin îndrumarea și controlul său. Ea este determinată atît de vîrstă, cît și de posibilitățile de înțelegere, percepere și receptare ale educatului. Mai devreme ori mai tîrziu, în liceu ori în facultate, după absolvirea lor, educatului — adolescent sau tînăr — în formare ori format, nu-i este însă totuna ceea ce citește, unde, cînd, cum și în ce scop citește o anumită carte. Dreptul de a opta pentru un spectacol, o emisiune teleradio, o audiție, vizionarea unui film etc., asemenea dreptului de a opta pentru o anumită carte, pentru lectura ei, presupune accesul la mijloacele de informare, inclusiv la carte. Accesul la carte — în librărie, bibliotecă, acasă și la școală — constituie primul pas spre lectură, spre lectura eficientă, spre alegerea cărții.

Opțiunea pentru o carte, de exemplu: „Noaptea otomană" (Paul Anghel), „Pumnul și palma" (Dumitru Popescu), „Cel mai iubit dintre pămînteni" (Marin Preda), „Săptămîna nebunilor" (Eugen Barbu) este, ar putea să fie, consecința unor acte și acțiuni educative, sistematice și permanente, cum ar fi: lecția de limbă și lectură literară, lecția de literatură română, cercul literar de diverse profiluri, întîlniri cu scriitorii ori criticii literari, audierea unei cronici la radio sau televizor, urmărirea unor emisiuni televizate, nenumăratele acțiuni de propagandă a cărții organizate de biblioteca școlară (stand de cărți, vitrine, recenzii, referat, proces literar etc.), lectura unor cronici apărute în presă, schimbul de experiență (idei) cu colegii, autoinformarea etc.

Alegerea bună, care să satisfacă educatul și societatea pentru care îl pregătim, se bizuie pe informarea succintă sau detaliată, premeditată ori accidentală cu privire la obiectul lecturii prin una sau alta din formele de activitate menționate. În acest sens, „este necesar să crească rolul școlii, în educația revoluționară a tinerei generații. Să introducem în activitatea școlară, în munca cu pionierii spiritul revoluționar, să îmbogățim și să diversificăm formele muncii educative (inclusiv cele cu cartea). Doar cu povești despre „Feți-Frumoși" și „Capra cu trei iezi" nu vom putea face niciodată o educație revoluționară, comunistă, nu vom putea crea adevărați revoluționari."[5]

Cartea, asemenea cuvîntului, nu transmite nimic în sine și este, în felul ei, o scînteie care aprinde în sufletul cititorului flăcările cele mai diferite ale experiențelor psihice care provin din trecutul cititorului, mai mult le îmbogățește și creează (aprinde) altele noi. Dar, efectuarea propriu-zisă a lecturii, procesul său incumbă tehnici de citire — priceperi și deprinderi, metode și procedee, respectarea unui anumit sistem de cerințe igienico-fiziologice și psihopedagogice, caracteristice fiecărui tip de lectură: corectă, conștientă, rapidă, critică, polisemică, intensă, artistică etc. în raport cu sarcinile puse în fața lectorului, cu pretențiile, dorințele și simțirile sale, în momentele îndeplinirii actului lecturii, cu ceea ce dorim să-l determinăm să citească.

---

[2] G. Aslan, *Educația prin sine însuși*. Biblioteca pentru toți, nr. 787—788—788 bis. București, f.a., p. 140.

[3] Michel Butor, „România literară", nr. 15 8.IV.1982, p. 23.

[4] N. Padellaro, *Școala medie și problemele ei didactice*. E.D.P., 1972, p. 146.

[5] Nicolae Ceaușescu, *Expunerea la plenara comună a C.C. al P.C.R. și a Consiliului Suprem al Dezvoltării Economice și Sociale*, 25 noiembrie 1981. Ed. politică, București, 1981, p. 52.

Cititorul format este implicat în totalitate în acțiunea lecturii, cu întreaga sa cultură, cu mediul social în care trăiește, cu dispozițiile psihologice ale momentului. El reconstruiește un mesaj nou, în care amestecă gîndurile autorului, conținute în paginile cărții și propriile sale gînduri și idei. Supunînd aceeași carte, de pildă, „Prima carte, ultima carte" (Cătălin Bursaci) lecturii elevilor, părinților, dascălilor, medicilor și inginerilor, fiecare va sesiza cu precădere ceea ce-i convinge, ceea ce-i interesează, cu prioritate. Prin urmare, mesajul emis se modifică, cel puțin în parte, în funcție de psihologia fiecărui cititor, pentru că în decursul lecturii acesta traduce în propriul său limbaj discursul care reprezintă rezultatul stărilor psihice ale altuia. Extrapolînd, se poate afirma că, pornind de la o anumită carte, cititorul recreează o carte nouă. „Mi s-a întîmplat — relatează prof. univ. dr. G. I. Tohăneanu într-un articol publicat în revista „Orizont" — nu o dată, ca după ani, să recitesc o carte... mîzgălită. De fiecare dată, în asemenea împrejurări, mă împresoară și mă invadează o emoție ciudată. Refac cu ajutorul acestor însemnări o etapă lăsată în urmă, recobor o treaptă depășită. Constat că perspectiva mea este acum alta. Zîmbesc, așadar, cu superioară îngăduință față de naivitățile altei vîrste..."[6]

Lectura divertisment, paleativ al insidiosului, deconcentrează, distrage și spulberă o anumită obsesie devenită dominantă, obstacol în calea unor acte și acțiuni indispensabile formării și autoformării. O asemenea lectură implică, ori este ea însăși, lectura carcană, momeală, capabilă să absoarbă cititorul, să-l abată de la actele și acțiunile nefirești, pernicioase, proliferante. Eludarea cărții în general, evasiparticiparea la acte și acțiuni educative specifice muncii cu cartea, nestăpînirea tehnicilor ce le include procesul lecturii, îndepărtează educatul de carte, păstrează ori creează distanța nepermisă față de ea, în fond față de o anumită realitate, cu atît mai mult în școală, educatorii naturali ori calificați își propun să-i învețe pe educați să vadă, să audă și să simtă viața în toată complexitatea ei. Tocmai de aceea, *a nu iniția cititorul virtual în tehnologia și igiena lecturii, a nu-i favoriza impactul cu cartea în condiții optime, înseamnă a-l frustra de posibilitatea de a primi, păstra, interpreta și transmite mesajul, comunicarea realizată prin limbajul cărții, de dreptul de a opta pentru cartea preferată, pentru lectură—moment al descoperirii adevărului, în condițiile în care totul e cuvînt, totul este literatură.*

Educarea lectorului, educarea și reeducarea sa permanentă, la un moment dat autoeducarea însăși, devin nevoi stringente, trebuințe indispensabile, un modus vivendi. Proliferarea mediilor de informare, dezvoltarea vertiginoasă a tehnicilor puse în slujba lor, atrag, după cum subliniam, mult mai mult decît cartea. În consecință, nu trebuie să ne mirăm că în epoca noastră se citește mai puțin decît se vorbește și se ascultă mai mult. Redundanța tinde să fie boala numărul unu a secolului. „Abolirea exploatării omului de către om se cuvine a fi însoțită de abolirea agasării omului de către om (...), comunicarea (...) nu suportă abuzul. Hemoragiile verbale, care se produc din cauza politeței rău înțelese a asistenței, din cauza unei educații sclerozate, semifeudale, semiburgheze sau din pricina unei greșite înțelegeri a noțiunii de democratism, ar trebui oprite"[7].

În fond, salvarea omului de la această nenorocire, ieșirea lui din această situație nevătămat devine posibilă în condițiile în care se realizează educarea comunicării, economiei și igienei limbajului, înțelegerii și respectării rigorilor stilului, pînă cînd se atinge practic performanța: *„pondere și gust"* în ceea ce vorbim și comunicăm. De fapt, lumea cărții, realitatea ei specifică, o constituie cuvintele, substitutele realității pe care ne-am obișnuit să o vedem, să o pipăim, să o gustăm și să o mirosim, să o simțim prin toți analizatorii, oferind tuturor acelora care o citesc „nutriment spiritual".

Folosirea rațională a mass-mediei susține și asigură informarea, completează studiul individual, tocmai pentru că ele oferă informații variate și de ultimă oră. „Numai că, în fața acestor diversități mari de conținuturi și forme, se impune — ca și în cazul cărților — o atitudine selectivă, în lumina unor criterii clare și precise oferite de scopul și obiectivele propuse"[8], în vederea educației și autoeducației permanente. Informația dobîndită prin mass-media trebuie integrată celei generale, preocupărilor, actelor și acțiunilor cotidiene și de perspectivă pentru optimizarea lor continuă. Neintegrarea lor în realizarea formării elevului sau a noastră dăunează, devine o noxă cu consecințe irecuperabile. Limba literară însăși, și deprinderea de a vorbi corect, ca și facultatea critic-aperceptivă, atît de prețioasă, a unor straturi ale populației sînt cultivate acum, pe lîngă carte, și de alte mijloace în care literatura e inserată.[9]

Nu trebuie să uităm însă că epoca noastră, epoca revoluției tehnico-științifice a adăugat omului simțuri noi, care, chiar dacă nu au un fundament anatomo-fiziologic, au un temei în anatomia și fiziologia omului. Este vorba despre bunul simț și simțul de răspundere. Absența uneia dintre ele are, poate,

[6] G. Tohăneanu, „Orizont", nr. 47, 25 a XI-a, 1976, p. 1,7.

[7] P. Pânzaru, *Convingeri științifice și politice* Ed. Albatros, 1977, p. 131.

[8] Teodor Gal, *Autoperfecționarea educatorilor*. „Perfecționarea și autoperfecționarea educatorului", volum editat de „Revista de pedagogie", 1981, p. 67.

[9] V. Silvestru, *Calitatea privirii critice*, „România literară", nr. 37, 9 IX, 1982, pag. 3.

avea, repercusiuni inestimabile asupra omului, asupra sănătății sale, chiar atunci cînd e vorba numai de lectură. Există, atît în cazul bunului simț, cît și în al celui de răspundere, un prag care se impune a fi cunoscut și respectat. Excesul de vorbă este tot atît de dăunător ca oricare altul, obosește, extenuează, lezează și îmbolnăvește. Cine a învățat să citească și citește sistematic, în raport cu cerințele vieții, și-a sporit teritoriul exigenței și al economiei de vorbă. Aceasta echivalează cu dobîndirea capacității de înțelegere și întrebuințarea timpului, a vieții. Cine risipește timpul, sapă pămîntul de la propria sa rădăcină, lovește volens-nolens în el și în devenirea lui.

De aceea, opțiunea pentru o carte sau alta, pentru cea mai bună dintre ele, este întotdeauna rezultatul educației și autoeducației permanente, consecința unei munci asidue și sistematice. Realizată, devine un moment al opțiunii, al deliberării reale. Consecințele sînt multiple, preeminente în formarea omului complex.

# Atitudinea elevilor din clasa a V-a față de sarcinile școlare

Prof. GHEORGHE A. MIHAI
Școala generală nr 11, Pitești

**LA ÎNCEPUTUL CLASEI A CINCEA copiii se află încă sub imperiul de reguli al unui singur educator, sistem care este, din motive de validitate actuală și ulterioară, destul de general („să înveți bine", „să fii disciplinat", „să-i respecți pe educatori și părinți") și supus unor limite destul de severe impuse de integrarea treptată a copiilor în timp și spațiu.**

Scopurile și obiectivele teleologice, în funcție de care copiii se gîndesc să-și organizeze activitatea de învățare, sînt puțin nuanțate personal. În schimb, cele mai multe răspunsuri date în scris la întrebarea: „Cu ce gînduri ai venit la școală la începutul clasei a V-a?", par firești și sînt conforme cu statutul de elev. Pe de altă parte, puține depășesc genul de răspunsuri-clișee sociale. Se evidențiază un conformism destul de ridicat. Întîlnim și scopuri false („să iau note mari", „să obțin premii mari în fiecare an", „să nu chiulesc de la ore"), care izvorăsc probabil din confuzia neînlăturată la timp între interesele individuale, ce răspund mediului social imediat și cele generale, cu valoare socială mai largă; mai pe scurt: dintre „scopurile" de moment și cele de perspectivă.

Așa cum se vede din Tabelul 1, mai toți elevii (35) au gîndul de a învăța mai bine, ceea ce nu înseamnă că toți au practic această ambiție. Sînt convins că mulți au răspuns astfel din complezență, cu alte cuvinte, n-au vrut să-mi înșele așteptările mele de diriginte. Doar este cunoscut că în fiecare zi le este dat copiilor să audă, de la părinți sau educatori, îndemnuri ca: „pune mîna și învață", „ai învățat pentru astăzi?", „vreau să înveți mai mult ca pînă acum"

Tabelul 1

OBIECTIVELE ACTIVITĂȚII ȘCOLARE, PERCEPUTE DE ELEVII CLASEI A V-a, LA TRECEREA ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL GIMNAZIAL

*(Cls. a V-a E = 41 elevi*, 7 oct. 1978)*

| Nr. crt. | Denumirea obiectivului | Frecv. ideilor vizate |
|---|---|---|
| 1 | Rezultate mai bune (chiar foarte bune) în învățătură (35); atenție sporită și cît mai activ la lecții (11) | 46 |
| 2 | Note mai bune ca în clasele I–IV (9); să iau premii mari în fiecare an (4) | 13 |
| 3 | Să nu rămîn repetent (1) | 1 |
| 4 | Comportare frumoasă (4) ;să fiu disciplinat (12), ordonat (4), cuminte (3), să fiu un elev model (4). | 27 |
| 5 | Îndeplinirea tuturor îndatoririlor de elev și pionier (3), participarea la toate activitățile pionierești (5) | 8 |
| 6 | Să fiu și mai conștiincios, silitor, sîrguincios (6). | 6 |
| 7 | Să nu chiulesc de la ore (2). | 2 |
| 8 | Să nu mă cert și să nu mă bat cu colegii (adică să nu aibă conflicte cu ceilalți) (6). | 6 |
| 9 | Să-mi ajut colegii la învățătură (8). | 9 |
| 10 | Să-i mulțumesc pe profesori și părinți (7), să-i ascult pe profesori (2) și pe diriginte (2) | 11 |
| 11 | Să ajung ceva în viață (2), să mă „descurc" bine după ce voi termina clasa a VIII-a (1). | 3 |

* La aplicarea chestionarului, din cei 41 de elevi ai clasei, au lipsit 2.

ş.a. Toate discuţiile se poartă cu ei în funcţie de rezultatele pe care le au la învăţătură; chiar şi convorbirile etice.

Bine ar fi ca pînă la această vîrstă ei să-şi însuşească de aşa natură acest scop, încît să nu mai apară ca ceva exterior, ca o constrîngere, ci ca o necesitate a dezvoltării normale, a perfecţionării umane individuale (desigur şi sociale). Este sigur că educaţia se realizează mult mai bine în condiţiile unei serioase pregătiri intelectuale. De aici şi această stringenţă. Pe de altă parte, o lecţie sau mai multe, neînvăţate bine aduc după sine numeroase neplăceri şi dificultăţi personale şi — ceea ce este mult mai grav — mari dificultăţi în procesul instructiv educativ. Dar la acest ultim aspect se gîndesc, de obicei, doar profesorii, nu şi elevii (şi cu atît mai puţin părinţii). După cifre (35) am putea fi liniştiţi, fiindcă s-ar părea că *mai toţi sînt conştienţi* de ceea ce trebuie să facă pentru a progresa în pregătirea lor. Părerea mea este alta. Ideea „a învăţa mai bine" poate fi însuşită ca oricare altă cunoştinţă sau informaţie. Ea este similară cu „a învăţa încontinuu", ceea ce implică şi o permanentă creştere şi dezvoltare. Rămînînd la stadiul de constatare şi mulţumire asupra faptului că toţi deţin această idee, s-ar putea să uităm esenţialul: ea are şi un conţinut concret, de la care porneşte şi pe care îl idealizează, iar în procesul instructiv-educativ acesta trebuie completat în fiecare moment cu ceva nou, altfel devine o simplă expresie verbală inoperantă, ale cărei sensuri se pot toci, şterge şi pierde cu timpul . Se impune, deci, ca sarcină a educatorilor: actualizarea şi conştientizarea permanentă a sensurilor noţiunii elementare şi atît de familiare în şcoală: „a învăţa" sau „a învăţa mai bine".

Un număr mare de elevi vorbesc de atenţie sporită, concentrare şi activism la lecţii. Este probabil vorba de cei care au înţeles deja că o însuşire adevărată se face prin efort personal. Ne gîndim la faptul că omul este singura vieţuitoare care nu rămîne nici un moment la stadiul de determinare de către natură, ci specifică îi este tendinţa de a şi-o însuşi în cunoaştere, ca pas hotărîtor de a ajunge s-o stăpînească în interesul lui. O astfel de atitudine rămîne să dezvoltăm la toţi copiii, prin toate mijloacele, dar, în primul rînd, creînd condiţiile de manifestare a acestei atitudini active la lecţii, ca şi, în general, faţă de realitate. Orice iniţiativă şi contribuţie proprie trebuie încurajate în momentul apariţiei lor şi chiar anticipativ.

Dacă o serie de elevi îşi propun să ia note mari sau premii în fiecare an, se poate vorbi, înainte de toate, de faptul că *mai toţi educatorii de la clasele I—IV folosesc o scară de notare din care lipsesc treptele de jos şi majoritatea elevilor obţin la sfîrşitul anului premii şi menţiuni.* Regulamentul şcolar prevede să se acorde premii şi menţiuni celor cu medii de 9 şi 10. Dar este cert că *în concepţia exprimată de regulament se are în vedere scara de notare de la 1 la 10.* Întrucît de la educatorii învăţămîntului primar la cei ai celui gimnazial scara de notare *se extinde în jos, întîlnim, la acest nivel (gimnazial), numeroase deziluzii, dezamăgiri şi chiar conflicte.* Este şi normal: în măsura în care toată lumea acceptă că nota reflectă pregătirea elevilor şi chiar progresul şcolar, cu toţii — copii, părinţi, educatori — ne aşteptăm, de regulă, la o continuitate în acest plan.

În altă ordine de idei, noi, educatorii, nu concepem ca elevul să lupte pentru nota în sine, ceea ce ar reduce lecţia la un „meci" de fotbal, iar clasa la terenul de desfăşurare, părinţii fiind un fel deosebit de telespectatori şi simpatizanţi cu „cei mai slabi"; paradoxal, dar adevărat, părinţii şi mulţi educatori (iar dintre ei, mai frecvent, diriginţii) se interesează foarte des şi, în primul rînd, de notele obţinute, presupunînd că astfel controlează şi stăpînesc mai bine întreaga situaţie. Dacă procedeul prezintă unele avantaje, el are şi efecte secundare nedorite: formează direct dorinţa abstractă de a obţine note cît mai mari, prin care copiii vor să cîştige recunoaşterea de către adulţi. Aşa se explică de ce peste 25% din copii îşi propun ca scop să-i mulţumească, în acest mod, pe părinţi şi educatori.

Educaţia este o acţiune socială. Dar, în final, numai dacă individul obţine în pregătire şi satisfacţii personale poate fi considerat ca deplin şi stabil cîştigat de societate. La început copilul manifestă evident o tendinţă de sociabilitate şi curiozitate firească de a cunoaşte lumea înconjurătoare. Mai tîrziu educaţia trebuie să se manifeste ca un proces interior conştient. De la această vîrstă şi, uneori, mult mai din timp, începe autoeducaţia. Cu atît mai mult apare ca impropriu ţelul de a învăţa pentru alţii, fapt ce apare ca o contrafacere ce depinde de cei din urmă, unde intrăm, deocamdată, noi cadrele didactice şi părinţii.

Copiii vin la şcoală nu doar pentru a căpăta o serie de informaţii pe care, într-un fel sau altul şi le-ar putea însuşi şi pe alte căi, mai ales în ziua de astăzi cînd, sub acest aspect, şcoala nu mai poate ţine pasul cu tot ce se întîmplă în domeniul cunoaşterii. Dar, după părerea mea, nu aceasta este sarcina majoră a şcolii. *Copiii vin la şcoală în scop formativ*, deci *pentru educaţie.* Ei resimt acest lucru ca pe o necesitate internă, propunîndu-şi, încă neconştientizat, să asigure una din condiţiile esenţiale ale realizării acesteia; disciplina şi comportarea cît mai adecvate acestui scop. 27 de elevi făcînd astfel de afirmaţii. Putem adăuga la acestea şi cele 14 exprimări care conţin dorinţele lor, puţin cam optimiste, de a-şi îndeplini toate îndatoririle de elev şi pionier, sau de a fi cît mai sîrguincioşi. Acesta ar fi, în mentalitatea lor, cadrul optim în care profesorii

ar putea întreprinde ceea ce cu toții așteaptă de la școală și educație: o formare și dezvoltare axate pe datul lor natural.

Pînă în clasa a V-a copiii au avut timp să înțeleagă și o altă realitate: diferențele destul de mari dintre ei, mai ales în ce privește ritmul de învățare și, ca atare, nivelul de pregătire atins la un moment dat. Așa se explică scopul pe care și-l propun unii (9) de a-și ajuta colegii la învățătură. Numărul lor este în funcție de posibilitățile proprii, dar probabil și de cerințele exterioare, ceea ce transformă acest angajament într-un clișeu social de așteptare, dacă nu cumva altruismul a început să se înfiripe, găsind teren prielnic în mediul școlar.

Atitudinea față de învățătură și disciplină fiind pozitive pe ansamblul colectivului, randamentul școlar individual și general vor fi, de asemenea, bune. Aceasta este, desigur, o situație ideală. Pentru transformarea ei treptată în realitate se cere să mobilizăm numeroase forțe. Printre altele, *pentru un copil de vîrstă școlară este foarte important să cunoască scopurile pentru care el se află într-o clasă și face parte dintr-un colectiv de elevi.* Numai aceste scopuri îl leagă cu adevărat, la început ca și ulterior, de colectivul dat. Colectivul îi poate apărea inițial străin. Dealtfel, într-un mod sau altul, acesta îi este impus și, lăsînd la o parte faptul (subliniat și de alți autori) că el nu este capabil la această vîrstă să-și aleagă anul de începere a studiilor, școala și clasa (problemă valabilă și la trecerea în clasa a V-a), evenimentul intrării într-un grup atît de mare depășește cu mult limitele experienței sale sociale. Scopurile unei astfel de acțiuni sînt conforme cu interesele sale vitale. Înțelegînd bine scopurile, își va putea justifica și apartenența sa la acest colectiv, ai cărui membri urmăresc — sau ar trebui să urmărească cu toții — realizarea lor. Iar pentru aceasta, *dirigintele, singurul coordonator virtual al lor, trebuie să-și elaboreze un plan de perspectivă și programe adecvate de concretizare și apropiere a tuturor obiectivelor educative.*

# Realizarea unui scenariu de „proces alb"

Prof. TOMA MAREȘ

**PROPUNERILE DIRECTE și solicitările în scris pe adresa „Revistei de pedagogie" privind procesele științifice și etice, care au început să fie tot mai mult folosite în cadrul activităților pionierești și a cercurilor pe obiecte, ne sugerează să venim de data aceasta în ajutorul celor interesați cu precizări privind „procesele" cu scenariu alb. Aceste procese improvizate de elevi răspund unor cerințe stringente ale pedagogiei moderne, deoarece ele pun în valoare pregătirea, imaginația, capacitatea elevului de a face față celor mai variate situații în care este solicitat să analizeze, să ia decizii și să adopte anumite atitudini în raport cu cunoștințele, cu concepțiile și gradul de conștiință. Fiind antrenat într-un „joc" cu personaje și replici, elevul poate să-și valorifice și aspecte ale talentului său actoricesc.**

Avînd posibilitatea ca numai pe baza unor indicații să-și construiască singur rolul, să se documenteze în vederea argumentării și susținerii cauzei — pro sau contra — și chiar să improvizeze atunci cînd este necesar, elevul găsește în această formă de activitate posibilități mult mai largi de formare și manifestare a personalității. Respectîndu-se perfect regulile jocului privind forma juridică a procesului și personajele obligatorii (despre care am dat relații în articolul din „Revista de pedagogie" nr. 2/1980), se vor avea în vedere următoarele etape: a) *alegerea temei*, b) *formularea actului de acuzare* pe care trebuie să-l cunoască toți elevii participanți la realizarea „jocului", c) *fixarea părților* ținîndu-se seama de opțiunea fiecăruia și urmărindu-se ca fiecare parte (acuzare, apărare) să-și stabilească singură martorii și avocații, care la rîndul lor, pe baza unei bibliografii alese cu ajutorul profesorilor coordonatori, vor administra argumentele și dovezile.

*După pregătirea individuală pentru apărare și acuzare, adică după ce fiecare parte își va aduna materialul necesar, judecătorul (cel care conduce „procesul"), împreună cu profesorul îndrumător vor discuta separat cu fiecare parte, pentru a stabili modul în care se va desfășura „procesul", timpul rezervat fiecărei intervenții în raport cu importanța problemelor susținute.*

În această etapă se va urmări, dacă sînt bine valorificate de către martori și avocați bibliografia și materialele audiovizuale, dacă există echilibru corespunzător între părți, avînd în vedere și conținutul sentinței. Eventual, se va da ajutor individual celor care nu și-au construit corespunzător rolul.

Am ales spre exemplificare o problemă care, după opinia mea, ar trebui discutată chiar de la o vîrstă mai mică în scop preventiv, ținînd seama de faptul că 13—14 ani

reprezintă vîrsta critică, cînd din teribilism, din spirit de imitație, uneori din cauza influențelor nefaste, copiii cad victima fumatului și chiar consumului de băuturi alcoolice. Tema va fi condamnarea tabagismului și a intoxicației etilice, deci acuzații vor fi tutunul și alcoolul, ale căror dosare vor fi „judecate" pe rînd.

**DOSARUL NR. 1.** 1—*Tutunul*—va avea ca act de acuzare: chemăm tutunul în fața instanței, deoarece el reprezintă un pericol pentru sănătate, datorită atît nicotinei care are acțiuni nefavorabile asupra inimii și sistemului nervos, cît și a altor substanțe periculoase formate în timpul arderii țigării: oxidul de carbon care micșorează cantitatea de hemoglobină, deci reduce oxigenarea țesuturilor, substanțe iritante atît pentru plămîni, cît și pentru stomac, ce pot provoca anghina de piept și ulcerul, de asemenea, o serie de gudroane care joacă un rol de seamă în astuparea alveolelor pulmonare și apariția cancerului pulmonar și a cancerului gastric prin dizolvarea gudroanelor în salivă. Chiar dacă nu omoară pe toată lumea, tutunul are o acțiune nefastă, dăunătoare asupra tuturor fumătorilor și în special asupra copiilor și sportivilor.

Părțile:

a) *acuzarea* compusă din: procurorul care prezintă actul de acuzare și intervine acuzator în dezbatere, un avocat al acuzării care pregătește și cere audierea martorilor acuzării, adresează întrebări martorilor apărării; doi martori: un medic care aduce dovezi verbale și vizuale despre pericolul tabagismului; un elev care trăiește în mijlocul unei familii de fumători și care a căpătat o bronșită cronică, usturimi de ochi, stări de ameteală; un sportiv scos din lotul național din cauza tutunului;

b) *apărarea:* avocatul apărării acoperit cu emblema unor reclame de țigarete care încearcă să contracareze acuzarea, susținînd că tutunul este totuși un calmant și stimulator după caz, că 60% din populația globului fumează, fără să fie toți bolnavi și să moară toți din cauza lui, că zeama de tutun e folositoare în agricultură; doi martori: o dactilografă care susține că tutunul o ajută să se concentreze, un bătrîn de 70 de ani care fumează de la 13 ani fără să fi fost vreodată bolnav.

**DOSARUL NR. 2** — *Alcoolul*, care poate avea următorul act de acuzare: opinia publică trage la răspundere alcoolul consumat de la o vîrstă fragedă și în cantități mari pentru că provoacă nu numai boli grave, cum ar fi ulcerul gastric, ciroza, creșterea tensiunii, demența alcoolică, dar și comportări antisociale în familie și societate, ducînd pînă la distrugeri de bunuri și chiar crime.

Părțile:

a) *acuzarea* compusă din același procuror, un avocat al acuzării, trei martori: un medic de la spitalul de copii care de curînd a scos dintr-o comă alcoolică pe un elev în vîrstă de 13 ani, chemat și el ca martor și un pensionar pe motiv de boală (specialist în mecanică fină) din cauza efectelor alcoolului;

b) *apărarea:* alcoolul care e drapat cu etichetele unor băuturi și cu nasul roșu; avocatul apărării care, încercînd să susțină alcoolul, afirmă că în cantități mici poate fi un aliment și chiar medicament, că poate crea bună dispoziție, forță de muncă ș.a.; un cheflîu care susține, în calitate de martor că alcoolul îl ajută să vadă în roz viața și că în timpul liber este unica lui preocupare; un excursionist care a scăpat de la îngheț datorită alcoolului din rucsac.

Sentința va fi dată pentru ambele dosare, fiind formulată astfel: Instanța, analizînd cu toată atenția gravele consecințe asupra sănătății omului și mai ales a organismului celor tineri, pentru faptele antisociale pe care omul le produce în stare de ebrietate, pentru pericolul pe care-l reprezintă tutunul atît pentru cel care fumează, cît și pentru cei care-l inhalează, la care adăugăm și marile pagube provocate de țigările aprinse aruncate de unii fumători în apropierea materialelor inflamabile și în păduri, hotărăște să se dea cîștig de cauză opiniei publice și să supună pe timp nelimitat alcoolul și tutunul la o detenție severă, pentru a înlătura pericolul pe care aceștia îl reprezintă.

Ca material bibliografic elevii vor folosi broșurile editate de Comitetul Național de Cruce Roșie, diapozitivele și filmele, planșele cu această temă, care se găsesc în dotarea școlilor. Cele prezentate aici reprezintă o simplă sugestie, care să constituie eventual un reper pentru a-i ajuta pe elevi să dezbată, sub formă de „proces", cele mai variate teme legate de problemele concrete ale colectivității în care trăiesc.

## „ȘCOALA BÎRLĂDEANĂ"

*(Urmare din pag. 10)*

neolitic, din epoca bronzului sau a fierului. Sînt inițiative și realizări care fac cinste autorilor, precum și publicației.

O rubrică intitulată „Colegii noștri" prezintă cîțiva dintre profesorii buni din oraș, printre care profesorus de chimie Valerian Ginghină a cărui muncă la clasă a fost consemnată de revista, apoi învățătorul Aurel Gilea, educatoarea Viorica Strat, profesorii Marcel Sonu, Mihail Manciu și Dicu Ciapon.

Alte cadre didactice publică versuri, această preocupare însemnînd de asemenea continuarea unei vechi tradiții într-un oraș unde în 1904 apărea revista literară „Făt-Frumos" și unde își desfășura activitatea cunoscuta „Academie bîrlădeană" a lui Vlahuță și George Tutoveanu.

Formatul și prezentarea grafică a „Școlii bîrlădene", pe cît de sobre pe atît de atractive, împlinesc valoarea de necontestat a acestei publicații condusă de către profesorul Gruia Novac care este președintele Comitetului sindicatului învățămînt din municipiu și secretarul cenaclului literar.

# O casă de copii — o mare familie

CĂLIN DRĂGOI

**A FI UN BUN EDUCATOR într-o casă de copii înseamnă (desigur) să cunoşti şi să înţelegi copiii. Dar mai înseamnă să fii şi un excelent profesionist, să sacrifici timp şi energie. Şi talent. Să ştii cu precizie cînd trebuie să fii bun şi cînd sever. Să stăpîneşti secretul de a nu fi niciodată nedrept ori indiferent.**

**Afirmaţia că o casă de copii reprezintă o mare familie, nu este nouă. Şi, ca multe din marile adevăruri, riscă, prin repetarea prea frecventă, să-şi piardă o parte din semnificaţii.**

Relaţia adult-copil existentă în instituţiile de ocrotire şi educare a fost mult şi frecvent analizată în literatura de specialitate, insistîndu-se mai ales asupra aspectului de relaţie de tip „părinte-copil", asupra necesităţii de a se asigura în unitate un climat de securitate afectivă, un „climat familial". Lucru cu atît mai dificil cu cît, în paralel, cadrul didactic trebuie să realizeze şi o corespunzătoare instrucţie a elevilor săi, avînd de luptat (nu de puţine ori) cu sechelele unei ereditaţi nefavorabile sau cu habitus-uri instalate ca o consecinţă a acţiunii mediului familial de proveniență necorespunzător, cu un întreg trecut, constituit ca o adevărată „istorie individuală" a copilului, un fel de balast de care este greu să te debarasezi.

Pentru a realiza toate aceste deziderate educatorul trebuie să dispună de tact, calm, intuiţie, informare bogată şi „la zi", energie, putere de muncă, calităţi de lider, o ţinută morală ireproşabilă, cunoştinţe variate într-o serie de domenii... Ca să-şi poată îndruma cum trebuie elevii mai trebuie să ştie şi matematică şi fizică, şi geografie, şi istorie, şi... şi... şi... cel puţin la nivelul unui profesor de gimnaziu.

Vizitînd diferite case de copii din ţară am avut bucuria să întîlnesc şi să stau de vorbă cu mulţi dintre aceşti oameni. I-aş numi „aceşti mari anonimi". Vorbeau cu însufleţire despre munca lor. Erau în stare să descrie cu lux de amănunte progresele fiecărui copil în parte. Ce-a făcut cutare ieri sau alaltăieri, sau acum o săptămînă. De ce n-a învăţat sau de ce a învăţat foarte bine. Cît de trist sau cît de vesel a fost un altul... Subiectul „copiii din grupa mea" revenea mereu în discuţie. Poate cu prea mare frecvenţă pentru cineva care nu este familiarizat cu ambianţa dintr-o instituţie de ocrotire şi educare. Adevărate „poeme pedagogice" niciodată scrise...

Aşadar, inventivitate, afecţiune, pasiune pentru muncă, capacitate de dăruire, toate topite într-un aliaj de minunată calitate: **Educatorul.** Şi nu întîmplător scriu „Educatorul" cu majusculă...

**Despre educatori „paleo-pedagogie".** Se întîmplă uneori ca în toată această muncă dificilă, de durată, fără nimic spectaculos, educatorii să aibă de înfruntat nu numai acţiunea negativă a mediilor de proveniență, ci şi false principii pedagogice, fluturate cu orice ocazie de cadre care, mult mai direct decît ar părea la prima vedere, influenţează considerabil calitatea muncii de educare desfăşurată în casele de copii: contabili, administratori, supraveghetoare de noapte.

În acest context îmi aduc aminte (ca toate exemplele din acest articol cazul este strict autentic) de un contabil care, dovedind un gust mai mult decît îndoielnic, „umpluse" pînă la refuz pereţii unei case de copii cu reproduceri ieftine după tablouri celebre, flori de plastic, perdeluţe, şervete, broderii şi alte „ornamente" în culori stridente, pe motiv că „preşcolarii preferă culorile vii" deoarece, explica cu aplomb, „aşa sînt copiii". Toate încercările cadrelor didactice de a dovedi contrariul s-au ciocnit de o îndîrjită rezistenţă.

Sau, tot un contabil, atunci cînd s-a ridicat problema cumpărării unui aspectomat pentru unitate s-a opus. Motivul? „La ce ne trebuie că doar mai avem un diascol?" Într-adevăr. Mai exista în instituţie un diascol. Unul singur pentru mai mult de 100 de preşcolari... Aşa că s-a achiziţionat o... maşină electrică de tocat carne.

Există încă instituţii de ocrotire şi educare în care nu s-a înţeles — în pofida numeroaselor luări de poziţie din literatura de specialitate — că prioritatea absolută o constituie *procesul instructiv-educativ organizat pe baze ştiinţifice*, ansamblul de intervenţii educative care să asigure, în final, o armonioasă integrare a adolescentului provenind din casa de copii în viaţa socială. Şi în această privinţă ultimul cuvînt (şi singurul avizat dealtfel) îl au educatorii.

Întîlnim încă la unii directori din casele de copii o anumită reţinere în aplicarea de noi procedee propuse de educatori. Noul este întîmpinat cu rezistenţă, deşi este clar: aplicînd *exclusiv prevederile unor metodici*, corespunzătoare desigur, dar *concepute pentru instruirea copiilor provenind din familii care asigură copiilor o educaţia moral-cetăţenească aleasă şi demnă nu vom reuşi niciodată să realizăm integral o adecvată educare a copiilor provenind din „familii problemă"*.

Ce se poate spune, spre exemplu, despre o directoare dintr-o casă de copii preşcolari

care nu poate fi convinsă sub nici o formă că procesul instructiv-educativ nu se poate reduce (şi nici nu trebuie redus) numai la activităţile prevăzute de programă. Că munca de educare a preşcolarului nu trebuie total întreruptă pe perioada vacanţelor, numai pentru că, pur şi simplu, în programă nu se specifică ce fel de activităţi (şi cîte) trebuie anume efectuate în perioada iulie-august în instituţiile preşcolare de ocrotire şi educare? Aşa că, vară de vară, copiii stau toată ziua în curtea instituţiei respective şi... se joacă. Consecinţele unei asemenea optici asupra pregătirii copiilor pentru şcoală sînt lesne de ghicit.

Descoperim tendinţa de a se înlocui datele pedagogiei moderne cu idei preconcepute, fără nici o acoperire ştiinţifică, cu un fel de „pedagogie a simţului-comun" pe care (deşi termenul poate părea exagerat de aspru) am numi-o „paleo-pedagogie".

Am primit odată un răspuns care ilustrează extrem de bine cele afirmate. Îl redau integral, fără nici un comentariu: „Noi am făcut toate activităţile care sînt prevăzute în programa pentru preşcolari. Am respectat toate indicaţiile metodice. Dacă copiii nu au progresat suficient nu sîntem noi de vină ci... copiii!"

**Cîteva propuneri.** Nu am relatat exemplele anterioare în ideea că sînt regăsibile în toate casele de copii. Departe de noi orice intenţie de generalizare pripită. Din păcate însă orice „scurtcircuit" al procesului instructiv-educativ, oricît de (aparent) neînsemnat şi indiferent de cauzele care l-au generat, are consecinţe serioase. Îmbunătăţirea muncii educative din instituţiile de ocrotire şi educare (şi implicit sporirea şanselor copiilor provenind din „familiile — problemă" de a se integra armonios în viaţa socială) presupune, credem, în primul, rînd renunţarea la prejudecăţi, la stereotipii şi „clişee" care ţin de „paleo-pedagogie".

În acest sens am mai avansat ideea necesităţii „reciclării" personalului din instituţiile de ocrotire şi educare. Nu numai a cadrelor didactice, ci şi (oricît ar părea de paradoxal pentru unii) a contabililor, administratorilor şi (mai ales) a supraveghetoarelor. Familiarizarea acestora cu metodele de educare şi cu problemele specifice ale instruirii copiilor din casele de copii ni se pare a fi una dintre premisele fundamentale ale realizării şi menţinerii unui climat de securitate afectivă, unui „climat familial" în unitate.

În plus se impune, considerăm, editarea unor „îndrumări metodice pentru desfăşurarea muncii educative în casele de copii", concepute ca un set de tehnici de intervenţie educaţională eficientă *şi adaptate strict specificului vieţii de instituţie*. Lipsa unor astfel de indicaţii concrete este acut resimţită de educatorii din casele de copii care sînt, în această situaţie, obligaţi să procedeze la un transfer permanent (şi nu întotdeauna inspirat) de metodologie specifică şcolilor şi grădiniţelor de masă.

Totodată, ar fi de dorit o rediscutare a problemelor legate de structura programului zilnic în casele de copii, de organizare funcţională a spaţiului în instituţiile de ocrotire (cu puţine excepţii copiată după sistemul grădiniţelor şi al internatelor şcolare).

Cerinţele sumar enunţate sînt la ora actuală condiţii minime pentru a se putea vorbi de case de copii şi nu despre internate (cămine) pentru copii fără părinţi. Ele reprezintă, dacă avem în vedere nivelul atins de cercetarea pedagogică, priorităţi a căror ignorare afectează profund rezultatele muncii educative în casele de copii (chiar dacă la ora actuală cercetările teoretice au clarificat într-o suficientă măsură etiologia disfuncţiilor care apar în evoluţia psiho-motrică a copiilor instituţionalizaţi şi cadrul general de desfăşurare a procesului instructiv-educativ din casele de copii).

**Un fel de definiţie.** Vom încheia cu încă un exemplu. Un exemplu care nu mai are nevoie de nici un fel de explicaţii sau interpretări. Foarte sugestiv pentru ceea ce numeam, la începutul acestui articol, entuziasmul, dăruirea şi marele suflet al Educatorului.

Cu cîţiva ani în urmă într-o casă de copii apare comisia (alcătuită din medic pediatru, medic neuro-psihiatru, director etc.) pentru stabilirea preşcolarilor care urmează să intre în clasa I de la data de 15 septembrie. Se începe examinarea. Unul dintre copii, considerat ca cel mai bun, cel mai isteţ din grupa respectivă, răspunde complet greşit sau nu răspunde deloc la unele întrebări. Spre stupefacţia subsemnatului copilul este amînat de la şcoală cu diagnosticul de imaturitate psihică. Toate protestele mele sînt inutile. În locul unei reexaminări obţin cîteva zîmbete maliţioase.

A doua zi copilul îi spune educatoarei: „Ştii, au fost să mă ia la şcoală. Da eu nu le-am zis decît prostii" „De ce?" îl întreabă educatoarea contrariată. Băiatul se codeşte la început, apoi răspunde: *„Că mi-a fost dor să mai stau cu tine un an"*

Oare cum s-ar putea defini mai frumos noţiunea de educator într-o casă de copii?

*Omul cu care unui copil, cîndva, îi era dor să mai rămînă un an...*

# Tratarea diferențiată a elevilor în învățarea ortografiei și punctuației

Prof. AUREL TUDORACHE
Școala generală Nr. 10—Iași

**PENTRU A DESFĂȘURA O ACTIVITATE EFICIENTĂ de ridicare a nivelului ortografic și de punctuație al elevilor cu care lucrăm este absolut necesar să întreprindem următoarele acțiuni obligatorii: a)** *determinarea exactă a deprinderilor obligatorii* **pentru clasa respectivă (pe baza cercetării programelor școlare); b)** *stabilirea*, **prin testare complexă**[1] *a nivelului ortografic al clasei și al fiecărui elev* **în parte și** *consemnarea datelor* **obținute în fișa ortografică a clasei și în fișa ortografică individuală**[2]**. (v. infra p. 2) și c)** *elaborarea strategiei didactice* **adecvate pentru situația concretă existentă în clasă.**

Prin testarea complexă constatăm ce deprinderi anterioare au fost însușite corect și trebuie consolidate și dezvoltate și care din deprinderile anterioare sînt greșite și este necesară desființarea lor și formarea, în locul lor, a deprinderilor corecte.

Calea principală care duce la formarea unor deprinderi ortografice și de punctuație corecte este exercițiul repetat[3]. Exercițiile stabilite pentru repetiții periodice, menite a desființa deprinderile negative și a forma deprinderi pozitive, le notăm într-o rubrică specială a planificării trimestriale și avem grijă să le efectuăm cum ne-am planificat, deoarece — așa cum bine știm — „repetitio est mater studiorum".

Din fișele ortografice observăm că greșelile ortografice și de punctuație sînt de trei feluri: greșeli *tipice pentru întreaga clasă* (apar frecvent în lucrările scrise ale întregului colectiv de elevi), greșeli *individuale* (apar, în mod frecvent, în lucrările scrise ale unui elev sau altuia din clasă) și greșeli *tipice pentru diferite grupuri de elevi* (le întîlnim des în lucrările scrise ale unui grup sau altuia de elevi).

Această realitate existentă în fiecare colectiv de elevi impune concluzia că „greșelile de ortografie nu pot fi combătute în bloc, nici nu se poate aplica aceeași măsură tuturor elevilor cu care lucrăm", ci trebuie găsite „formele de exerciții aplicative și dozarea lor corespunzătoare fiecărei situații"[4]. Se cere, așadar, *tratarea diferențiată a elevilor.*

Activitatea în grup sau în echipe[5] constituie o formă a realizării principiului tratării diferențiate a elevilor și constă în alcătuirea unor teme care să corespundă particularităților individuale ale elevului și nivelului lui de pregătire, asigurînd cadrul propice participării active și conștiente a elevului la îmbunătățirea exprimării lui în scris.

Pentru constituirea grupelor (echipelor) am avut în vedere nivelul ortografic și de punctuație, consemnat în fișele ortografice. Cei 33 de elevi din clasa a V-a, de pildă, sînt împărțiți în 9 grupe, alcătuite din 3—4 elevi cu un nivel aproximativ egal la învățătură (6 grupe cu cîte 4 elevi = 24 elevi + 3 grupe cu cîte 3 elevi = 9 elevi).

Cele 4 sarcini propuse pentru ora respectivă sînt distribuite grupelor de elevi, astfel: I) 3 grupe de elevi ($3 \times 3 = 9$ elevi), care încalcă în scrisul lor principiul etimologic (tradiționalist) al ortografiei noastre scriind „limba romînă, romînul, romînca, văxuitor, taesi, tixi" etc., primesc sarcina de a efectua exercițiul structural de substituție:

1. Probele testării complexe sînt menționate în fișele ortografice.

2. Cele două fișe sînt instrumente foarte utile în activitatea de ridicare a nivelului ortografic al elevilor: fișa ortografică a clasei cuprinde evidența greșelilor tipice (greșeli frecvente făcute sistematic în lucrările scrise ale elevilor din clasa respectivă) și fișa individuală arată stadiul în care se găsește elevul în munca de însușire a scrierii corecte. Ele arată „vîrsta ortografică" a elevilor.

3. Cf. Ministerul Educației și Învățămîntului. *Programa de limba și literatura română, pentru clasele V—VIII.* București, 1980, p. 8.

Exercițiul cere executarea repetată și variată a uneia și aceleiași acțiuni pînă la perfecționarea ei. Prin repetarea în aceeași ordine a șirului de mișcări se creează deprinderea (Cf. P. Popescu-Neveanu. *Psihologie generală*, București, 1971, p. 232).

4. G. Beldescu, *Cum rezolvă elevii ortografia cuvintelor rostite împreună*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1959.

5. Cf. H. Aebli. *Didactica psihologică*, București, 1973, p. 80; C. Parfene, *Literatura în școală*, București, 1977, p. 101.

**Fișa ortografică a clasei a V-a**

Greșeli comise la:

| DICTARE | | AUTODICTARE | | COMPUNERE LIBERĂ | | EXPUNERE SCRISĂ DUPĂ POVESTIREA PROF. | | EXPUNERE SCRISĂ DUPĂ LECTURA PROF. | | EXPUNERE SCRISĂ DUPĂ LECTURA ELEV. | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| O | P | O | P | O | P | O | P | O | P | O | P |
| Despărțirea cuvintelor în silabe | Virgula între predicat și complement direct | Folosirea greșită a articolului hot.-i | Virgula între predicat și complem. indirect | Scrierea greșită a cuvintelor omofone (odată -o dată) | Nefolosirea virgulei la vocativ | Scrierea greșită a verbului *a crea* | Absența virgulei după interjecții | Scrierea greșită a literelor *x* și *cs* | Omiterea liniei de dialog | Scrierea *îui*, *n înainte* de *p*, *b* | Omiterea semnelor citării |

**Fișa ortografică individuală (eleva P.E. din clasa a V-a)**

Greseli comise la:

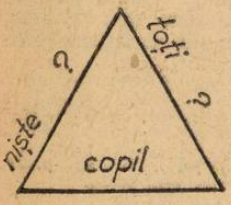
| DICTARE | | AUTODICTARE | | COMPUNERE LIBERĂ | | EXPUNERE SCRISĂ DUPĂ POVESTIREA PROF. | | EXPUNERE SCRISĂ DUPĂ LECTURA PROF. | | EXPUNERE SCRISĂ DUPĂ LECTURA ELEV. | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| O | P | O | P | O | P | O | P | O | P | O | P |
| Despărțirea în silabe Palatalizarea consoanelor (*dial ostien*) | Omiterea virgulei la cuvinte și construcții incidente | *sa* (dus), înpătrit, (camera) *s-a*, înegri, scrim scriți | Folosirea virgulei între subiect și predicat | romîn, văzuitor, tacsi, tizi, escavator înoda | Folosirea virgulei între predicat și complement direct | ciujan, (mama) *s-a s-au* (= ori) esclama, hanbar, cieșcă, tinichia | Omiterea virgulei la enumerare | o *dată*(= cîndva), anul nou, izact, ambiție, chiamă, țera, | omiterea (:) înaintea reproducerii cuvintelor cuiva | Ion creangă, mia (dat), eșire, poiet | Lipsa virgulei la vocativ |

O = ortografie; P = punctuație

I — Model: Elevul iubește limba română/
Reacție: Românul iubește limba română
Stimul: Românul
Românca
Românașul
Românca iubește limba română
Românașul iubește limba română

Ei au de alcătuit și o scurtă compunere cu cuvintele din familia cuvîntului *român*, avînd în vedere și versurile studiate de ei în clasa a III-a: „Mult e dulce și frumoasă/ Limba ce-o vorbim./ Altă limbă-armonioasă/ Ca ea nu găsim./ Saltă inima-n plăcere cînd o ascultăm./ Și pe buze-aduce miere/ Cînd o cuvîntăm." (G. Sion, *Limba românească*)

II — 2 grupe de elevi (2×4=8 elevi), care încalcă în scrisul lor principiul morfologic al ortografiei noastre scriind „niște plopi — toți plopi; niște codri — toți codri; niște copii — toți copii; niște geamgii — toți geamgii" etc. au de îndeplinit sarcinile unui joc didactic intitulat „triunghiurile substantivelor. *Material:* triunghiuri din carton care au scrise pe laturile lor forma de singular a substantivului și însoțitorii sintagmatici *niște* și *toți*. Sarcini:




*a)* completați pe laturile triunghiului formele de plural cerute de cuvintele *niște* și *toți*;

*b)* motivați scrierea;

*c)* alcătuiți scurte propoziții cu formele de plural ale substantivelor. Rezolvarea: *niște plopi — toți plopii; niște copii — toți copiii; niște fii — toți fiii; niște codri — toți codrii; niște cazangii — toți cazangiii; niște geamgii — toți geamgiii; niște macaragii — toți macaragiii; niște tinichigii — toți tinichigiii; niște camionagii — toți camionagiii; niște scatii — toți scatiii.*

Propoziții: *Toți plopii* erau acoperiți de zăpadă. Acești *plopi* îmi plac ș.a.m.d. Jocul este de fapt un exercițiu de completare, elaborat cu scopul de a consolida deprinderea scrierii corecte a pluralului articulat și nearticulat al substantivelor. Informația oferită de material (forma de singular a substantivelor și indicatorii sintagmatici *niște* și *toți*) este suficientă pentru ca elevii să răspundă corect la sarcinile stabilite.

III. — 2 grupe (2×4=8 elevi), care se abat de la principiul morfologic al ortografiei noastre notînd greșit articolul hotărît enclitic la cazurile genitiv și dativ, singular feminin (în lucrările lor apar formele: *verișoarii;* limbei; mamii — cu desinența greșită și „feciorul mamî; cartea verișoarî" — cu articolul scris greșit). Cei 8 elevi primesc foi policopiate cu materialul structurat în sistemul de instruire programată a lui

B. F. Skiner (instruire liniară), cuprinzînd secvențele:

| | |
|---|---|
| 1. Îți amintești că: Articolul hotărît are rolul de a arăta că obiectul la al cărui nume se *atașează este*.....[1] *vorbitorilor.* | 1. *cunoscut* |
| 2. În propoziția *Verișoara mea are o păpușă* articolul hotărît este .....[1]. El se atașează la un substantiv feminin, singular, cazurile .....[2]). | 1. *a*<br>2. nominativ, acuzativ. |
| 3. *Colega mea are o verișoară.* Subliniază substantivul și articolul nehotărît care îl însoțește. Substantivul și articolul nehotărît din propoziție sînt cuvintele .....[1]) | 1. o verișoară |
| 4. Substantivul și articolul o verișoară stau în cazurile .....[1]) | 1. nominativ, acuzativ |
| 5. *Păpușa unei verișoare este frumoasă.* Subliniază cuvintele în cazul genitiv. Cuvintele la genitiv sînt .....[1]) | 1. unei verișoare |
| 6. *Eu am trei verișoare.* Subliniază substantivele la plural. Substantivul la plural este cuvîntul .....[1]) | 1. *verișoare* |
| 7. Substantivul *verișoară* are la numărul plural și la cazurile genitiv și dativ, singular, cu articolul nehotărît forma identică de .....[1]) | 1. *verișoare* |
| 8. *Păpușa verișoarei mele este frumoasă.* Subliniază articolul hotărît feminin, singular, cazul genitiv. Articolul hotărît feminin, singular, cazul genitiv este .....[1]) | 1. *-i* |
| 9. *Verișoarei îi dau o carte.* Subliniază substantivul articulat cu articolul hotărît. Acest substantiv este .....1)<br>El stă în cazul .....2) | 1. *verișoarei*<br>2. *dativ* |
| 10. Ține minte! Substantivele feminine au la singular, cazurile genitiv și dativ, articolul hotărît **-i.** El se atașează la forma nearticulată a acestor cazuri. Această formă este identică cu cea de la plural. Construiește cîte o propoziție pentru fiecare din cuvintele: *elevei, clasei, mesei, mobilei, cărții, sărbătorii, școlii, sticlei.* Rezolvarea exercițiului: 1) Cartea *elevei* este curată ș.a.m.d. | |

IV. — 2 grupe de elevi (2×4=8 elevi), care nu folosesc în scrisul lor virgula „pentru a despărți părțile de propoziție de același fel" (I. Serdean, *Gramatică și compunere, manual pentru clasa a III-a*, București, 1976, p. 24), încălcînd regula învățată în clasele anterioare, privitoare la semnele de punctuație. Exercițiile sînt scrise pe foi policopiate și sînt distribuite elevilor. Materialul este organizat în sistemul Crowder (programare ramificată):

**1.** Puneți semnele de punctuație necesare în propoziția Ion Dan Sandu și Mircea sînt elevii fruntași ai clasei. Motivați răspunsul:

*a)* Între cuvintele Ion, Dan, Sandu punem virgulă, deoarece „între cuvintele cu rol de subiect în propoziție se pune virgulă"[6].

*b)* Nu folosim nici un semn de punctuație între cuvintele Ion, Dan, Sandu, pentru că ele sînt legate prin înțeles formînd o parte de propoziție.

*c) Ion, Dan, Sandu* formează subiectul propoziției și nu trebuie despărțite prin virgulă.

**2.** Puneți virgulele cerute de propoziția „Lăutarii au venit cu instrumentele: o vioară gălbuie neagră lucie, o cobză burticoasă urîtă" (Zaharia Stancu, *Desculț*). Motivați răspunsul:

*a)* Propoziția este scrisă corect, deoarece după două puncte nu se folosește virgula.

*b)* Propoziția are o virgulă notată, deci nu mai este nevoie de alte virgule.

*c)* Între *gălbuie, neagră, lucie, burticoasă, urîtă* punem virgule, fiindcă mai multe atribute de același fel se despart prin virgulă, dacă nu sînt legate prin cuvintele *și* ori *sau*."[7]

**3.** Corectați propoziția Muncitorii construiesc case uzine fabrici școli și spitale, punînd virgula unde este necesar. Motivați răspunsul:

*a)* Propoziția este corectă, pentru că înainte de *și* nu se pune virgulă.

*b)* Cuvintele *case, uzine, fabrici, școli și spitale* formează un complement și nu se despart prin virgule:

*c)* Între *case, uzine, fabrici, școli* punem virgule, deoarece „mai multe complemente de același fel se despart prin virgulă, dacă *nu sînt legate prin cuvintele și ori sau*."[8]

Se reține regula: Între părți de propoziție de același fel, nelegate prin conjuncțiile *și ori sau*, se pune virgulă."[9] Se fac și alte exerciții. Sarcinile au fost formulate în așa fel, încît să stîrnească interesul elevilor, să solicite un efort de gîndire. Cei 3—4 elevi ai fiecărei grupe colaborează între ei, ajutîndu-se reciproc. Fiecare grupă își alege un lider și în cadrul fiecărei grupe poate avea loc o diviziune a muncii între membrii grupei. Dificultățile apărute în timpul efectuării exer-

6. Ion Șerdean, *Gramatică și compunere*, lucr. cit. p. 19
7. Constantin Iliescu și colectiv. *Gramatică și compunere—manual pentru clasa a IV-a*. București, 1977, v. 17
8. Constantin Iliescu, *lucr. cit.*, p. 22.
9. Ion Șerdean, *lucr. cit.*, p. 24.

ciţiilor se rezolvă prin dialogul orizontal (între elevi) şi prin cel vertical (între profesor şi elev). Profesorul dă o îndrumare indirectă şi schiţată. În timpul efectuării eu supraveghez permanent activitatea microcolectivelor, intervin cînd întîmpină dificultăţi, dînd sugestii, explicînd succint şi îndemnînd la muncă. Rezultatele grupei sînt expuse de un reprezentant al ei la sfîrşitul activităţii, în cadrul momentului *evaluării rezultatelor*. Se recomandă ca fiecare elev să apară la anumite intervale de timp în postura de purtător de cuvînt al grupei, pentru că astfel creşte răspunderea fiecărui membru în cadrul grupei şi se dezvoltă spiritul de colectiv.

Influenţa exercitată asupra elevului este mult mai eficientă în cadrul activităţii în grupe, pentru că este exercitată din mai multe direcţii (din partea celorlalţi elevi şi din partea profesorului). În activitatea frontală avem o influenţă unilaterală, restrînsă, exercitată de profesor.

Rezultatele din practica şcolară pledează în mod convingător în favoarea îmbinării activităţii frontale cu cea în echipe.[2]

Activitatea în echipe învaţă pe elevi să înveţe, pentru că mulţi elevi au tendinţa să-şi reprezinte o problemă dată numai din punctul lor de vedere, şi schimbul de idei cu cei de o seamă cu ei şi cu adultul îi determină să facă un efort de gîndire pentru a înţelege punctele de vedere ale celorlalţi. Cooperînd cu alţii, elevii adoptă o multitudine de puncte de vedere (numai punctul lor de vedere putea fi eronat şi se putea stabiliza în deprinderi greşite), ajung la o gîndire mobilă şi coerentă. Graniţele rigide ale deprinderilor negative se sparg în ciocnirea cu gîndirea celorlalţi şi cooperarea asigură cadrul adecvat pentru formarea deprinderilor pozitive cu bogate posibilităţi de dezvoltare ulterioară.[10]

10. H. Aebli, *op cit.*, p. 75—78; 15E118 vasim.

Pentru a se evita situaţia nedorită în care nu toţi elevii au cadrul potrivit pentru desfăşurarea unei munci în ritmul lor propriu prezentînd cunoştinţele şi deprinderile la un nivel mediu, elevii buni şi cei slabi nu lucrează în ritmul lor propriu de activitate: cei buni adoptă un ritm de muncă sub posibilităţile lor, iar cei slabi sînt depăşiţi de volumul mare de muncă se impune tratarea diferenţiată a elevilor cu cele 3 forme cunoscute: a) tratarea diferenţiată a claselor de elevi—o lecţie n-o organizăm la fel în mai multe clase paralele, ci în fiecare clasă răspundem situaţiei concrete existente (situaţie constatată prin testarea complexă şi consemnată în fişa ortografică a clasei respective v. supra p. 2); b) tratarea diferenţiată a grupelor de elevi şi c) tratarea diferenţiată a fiecărui elev (v. supra p.2). Activităţile desfăşurate în şcoală răspund astfel necesităţilor de dezvoltare ale copiilor şi ei participă activ la ele, transformîndu-se din obiect al educaţiei în subiect al propriei sale formări. Elevul achiziţionează nu o cantitate impresionantă de informaţii, ci îşi formează un stil de muncă propriu care-i asigură autocontrolul şi autoinstruirea permanentă.

Oferindu-i posibilităţi de dezvoltare, elevul participă cu interes la activităţile desfăşurate în şcoală şi în felul acesta se dă viaţă uneia dintre cele mai importante idei pedagogice şi trăsături ale unor relaţii corecte faţă de copii: „cine vrea să facă educaţia copilului, trebuie să-şi caute un aliat în chiar persoana lui, să descopere la el calităţi pe care să le folosească în scopuri educative, neutralizîndu-i sentimentele şi atitudinile negative.

Şcoala devine în modul acesta în întregime a elevilor şi cei ce organizează astfel de activităţi şcolare sînt cu adevărat ai şcolii.

# Rolul cabinetului multimedia în predarea limbii şi literaturii române

Prof. MIHAI NEBUNU
Liceul ind. Beclean, jud. Bistriţa-Năsăud

**În PROIECTAREA şi realizarea cabinetului multimedia din liceul nostru, în concepţia de organizare şi dotare, de prescriere a funcţiilor, s-a adoptat formula polifuncţionalităţii, în sensul de a se fi găsit o soluţie mai economică şi eficientă de utilizare a echipamentelor şi resurselor în învăţarea limbii şi literaturii române şi a limbilor străine şi avem convingerea că am realizat o concordanţă între formă şi conţinut. Ce înţelegem noi, în**

**împrejurarea concretă a activităților pe care le desfășurăm, prin cabinet multimedia și ce este el în fapt? Într-adevăr, în literatura pedagogică se pare că nu s-a ajuns la un consens unanim acceptat, nici cu referire la conținut, nici în ceea ce privește semnificația conceptului.**

Din perspectiva activității noastre și, cu deosebire, a specificului predării-învățării limbii și literaturii române, căci la acest aspect ne vom raporta în permanență, cabinetul multimedia este un cadru material-organizatoric, „un mediu adecvat substanței", economic și rațional, în care sînt realizate condiții optime de integrare în lecții a diverselor resurse în ipostaza de resurse ale procesului de predare-învățare, cît și ca parte componentă a strategiilor didactice. Din punct de vedere material, ele sînt sprijinite de suporturi auditive, vizuale și imprimate (pot fi și alte suporturi, dar ele nu sînt compatibile cu activitățile noastre). Puțin confuză este și noțiunea de mijloace sau resurse imprimate, dar noi ne-am propus să înțelegem prin acestea în primul rînd cartea de masă, de mare tiraj și ieftină de tipul Biblioteca pentru toți sau Lyceum, cartea uzuală (dicționare, îndrumare etc.), manualul școlar, tablourile și colecțiile de artă etc. Adăugăm, întrucît ni se pare că nu au decît rostul să completeze, sau să compenseze pe baza principiului complementarității funcțiile celor dintîi, marea varietate de scheme sau planșe tipizate, fotografii și ilustrații, precum și bogatul material realizat pe plan local la nivelul comisiilor de catedră. Cum însă cea mai mare diversitate a acestor resurse didactice integrate se realizează și se valorifică în acțiune printr-o la fel de diversă gamă de echipamente tehnice, sfera de conținut a cabinetului multimedia se lărgește, cuprinzîndu-le și pe acestea. Dar semnificația și conținutul sintagmei „cabinet mult media" diferă, pe de altă parte, în raport cu acelea ale unei alte noțiuni, la fel de utile activității noastre, și anume „complexul multimedia". Distincția nu s-ar impune, dacă n-ar trebui să deosebim între calitatea de cadru material-organizatoric a cabinetului mult media și organizarea funcțională a acestui cadru în raport cu structura unui proiect de tehnologie didactică, elaborat pentru o anumită lecție și valorificat într-un anumit moment. Deși și această construcție nu este mai puțin controversată decît prima, pornind de la sintetizarea laturii comune unei mari diversități de înțelesuri (mediapackages, multimedia system, ensemble multimedia, Medienverbund etc.) și ținînd seama și de experiență, subliniem că în concordanță cu finalitățile urmărite de noi noțiunea de **cabinet multimedia** trebuie să fie în orice caz mai cuprinzătoare cu mult decît aceea de **complex multimedia,** în sensul implicării nu numai a ansamblului (complexului) funcțional de resurse și echipamente selectate și organizate într-un anume moment, potrivit cu realizarea obiectivelor didactice ale unei discipline, capitol sau lecții.

În funcție de criteriul strictei necesități, am repartizat spațiul în perimetrul a două săli cu destinație precisă: sala de bază a activității în care se desfășoară procesul instructiv-educativ $S_1$ și sala anexă $S_2$ servind ca spațiu de depozitare, supraveghere și control. Aranjarea în amfiteatru a pupitrelor elevilor în $S_1$ ni s-a părut soluția cea mai convenabilă. Înclinația ușoară, nedepășind 100 de mm face posibilă observația de ansamblu și supravegherea activității în condiții bune. În $S_1$ este instalat de asemenea pupitrul profesorului. Ne-am preocupat ca toate locurile de muncă (profesor și elevi) să satisfacă pe cît posibil normele ergonomiei pedagogice. În același timp, ne-am ferit de o supraîncărcare a locurilor de muncă pentru elevi și profesor, reducînd dotația la strictă necesitate.

În afara minimei înzestrări tehnice (combina cască-microfon, un sistem de iluminat local cu fantă reglabilă de lumină, cîteva elemente de semnalizare), am instalat la fiecare pupitru de elev o microvitrină individuală care să devină punctul de documentare dirijată sau independentă al elevului. Prin organizarea locului de muncă al elevului am înțeles în primul rînd organizarea acestui punct de documentare pentru elev. Alături de manual, aici se vor găsi cartea de uz curent (Dicționarul explicativ al limbii române, Îndreptarul ortografic și ortoepic, Gramatica limbii române), cartea de referință imediată (ex. V. Gutu Romalo, **Corectitudine și greșeală,** Ed. științifică, Buc., 1972; Colectiv — **Limba română de azi,** Ed. științifică, 1973; N. Mihăescu, **Îndrumări pentru studiul limbii române,** Editura pentru literatură 1978; N. Mihăescu, **Carte pentru limba românească,** E.D.P. 1972), opera scriitorului studiat la clasă, în funcție de stadiul parcurgerii programei, însoțită de prima carte de referință care este în mod obișnuit o monografie. Va fi nevoie însă de monografia cea mai completă și mai prestigioasă, după exemplul: T. Arghezi, **Poezii,** Editura Minerva, Buc., 1975 și D. Micu, **T. Arghezi** (monografie). Editura pentru literatură Buc. 1965.

Mai mult decît organizarea locului de muncă al elevului, organizarea locului de muncă al profesorului în cadrul cabinetului multimedia necesită o specială atenție. El este alcătuit în mare din pupitrul propriu-zis al profesorului și mobilierul auxiliar. Ambele componente trebuie să satisfacă funcționalitatea în sensul de a se crea condițiile minime pentru elaborarea proiectelor de tehnologie didactică, validarea lor în activitatea cu elevii și măsurarea corespunzătoare a randamentului școlar.

În relație directă cu pupitrul profesorului trebuie să se găsească, după cum am prevăzut, următoarele:

a) echipamentul de valorificare a informației mass-media constituit din: 1) aparate de

proiecție pentru imagini statice (diaproiecție, epiproiecție, retroproiecție), 2) aparate de proiecție pentru imagini dinamice (cineproiecție sonoră și insonoră), 3) aparatură de înregistrare-redare a sunetului (magnetofoane, picupuri, amplificatoare de audiofrecvență cu semnal în sală și în cască, masă de mixaj și prelucrare a semnalelor de montaj audio, 4) receptoare (T.V. pe canal național monitor T.V. local, receptorul radio), 5) o unitate primară de televiziune în circuit închis;

b) echipamentul tehnic de comandă și interconectare constituit din : 1) sistemul de comandă sincronizată pentru obscurarea automată a sălii, activarea aparatelor de proiecție selectate pentru lucru și iluminarea locală concomitentă de la pupitrul elevilor; 2) telecomanda aparatelor de proiecție; 3) dispozitivul de sincronizare a imaginii cu sunetul provenite de la mijloace independente în scopul valorificării potențialului expresiv și informațional al complexului mass-media; 4) interconectarea pupitru-profesor, pupitrul elevilor și masa de asistență și control.

În relație directă cu mobilierul auxiliar sînt mijloacele media integrate. Pentru acestea s-a propus, de asemenea, o organizare funcțională, potrivit cu un sistem de clasificare propriu și accesibil colectivului de catedră. Primul modul îl constituie punctul de documentare metodică și științifică. El cuprinde mai întîi setul de programe școlare și de manuale, apoi urmează îndrumătoarele metodice de specialitate. Următorul compartiment va fi constituit din revistele de interes metodic, cu precizarea că se vor reține numai acelea care cuprind materiale referitoare la predarea limbii și literaturii române în școală. Printre lucrările științifice de largă circulație și de interes imediat, avînd deci valoare de mijloace de masă integrate, care urmează să alcătuiască anexa științifică a locului de muncă al profesorului, trebuie incluse lucrările de istorie, teorie și critică literară. Experiența ne-a arătat că în cadrul predării interdisciplinare a limbii și literaturii române s-au dovedit extrem de utile și alte elemente ale mass-mediei, cum ar fi diversele istorii ale artelor.

Este absolut obligatoriu ca în dotarea locului de muncă al profesorului să se prevadă a fi incluse și alte mijloace integrate realizate la nivelul colectivului de catedră. Dintre acestea sînt deosebit de utile mapele monografice pe scriitori, școli sau curente literare, mapele tematice, synopsis-uri de complexe mass-media, unele seturi de teste pe lecții, probleme sau capitole, fișe de planificare a muncii elevului, seturile de exerciții de tipul ortogramelor, de îmbogățire a vocabularului sau de recunoaștere și cultivare a stilurilor funcționale ale limbii române.

Ca un rezultat pozitiv al experienței și cercetări pedagogice, în concordanță cu orientarea actuală în structurarea lecțiilor, proiectele de tehnologie didactică elaborate pentru lecțiile mai problematice, din cadrul limbii și literaturii române, încercate pe diferite eșantioane de elevi, cu rezultatele cele mai bune, vor trebui să se constituie în viitor, în cadrul cabinetelor de limba și literatura română, ca o altă modalitate specifică de organizare a muncii profesorului.

Ultimul compartiment din structura organizatorică a locului de muncă al profesorului îl constituie resursele tipic audiovizuale. Acestea, în funcție de suportul material care le vehiculează, alcătuiesc un fel de minifonotecă, diapotecă, filmo și fototecă. Se cunoaște marea prizăla sensibilitatea elevilor a textului sonorizat (texte lirice, dramatice sau epice, mărturisiri despre marile personalități ale literaturii, voci ale unor mari scriitori și critici, texte muzicale sau cu caracter lingvistic etc.), forța evocatoare a unor imagini documentare și artistice. De aceea ne-am propus și am reușit în parte să îmbogățim fonoteca cabinetului fie prin înregistrări directe, fie prin intermediul fonotecii radioteleviziunii. Avînd în vedere marea cantitate de material fonotecat, ne-am impus și în acest caz clasificarea operativă a materialului prin intermediul unui fișier specific. În ideea aceluiași principiu al organizării, s-a prevăzut și clasificarea materialului vizual. Am renunțat, în principiu, la sistemul planșelor, tablourilor, portretelor, schemelor de mare gabarit și deci la amenajările specifice, practicînd, conservarea-depozitarea de tip miniaturizat și valorificarea funcțiilor prin proiecția cu epidiascopul sau cu ajutorul camerei de televiziune.

În alegerea statutului de ambianță generală a cabinetului am preferat simplitatea, ordinea, echilibrul. Am evitat din principiu aglomerarea de mobilier, expunerile de materiale, asimetriile care sînt dăunătoare atenției elevilor. Condițiile de fonoabsorbție și culoare sînt satisfăcute de asemenea. Ambele săli ale cabinetului sînt tratate din punct de vedere fonic cu ajutorul unui strat substanțial de vată minerală peste care s-au aplicat plăci fonoabsorbante speciale. Culoarea de fond preconizată este culoarea crem cu un coeficient de reflexie a luminii optim calculat. Convingerea noastră este, ca dealtfel a multor experți în educație, că în situația în care peste 85% din informația înconjurătoare este asimilată prin văz și auz, culoarea și lipsa de perturbații nu pot să nu aibă partea lor de contribuție la microclimatul învățării, în mod deosebit pentru limba și literatura română.

## FUNCȚIILE CABINETULUI MULTIMEDIA ÎN PREDAREA-ÎNVĂȚAREA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE

a) **Contactul nemijlocit cu opera literară.** Mai întîi se prezumă un contact pur fizic; elevii intră în legătură cu textul literar prin înzestrarea locului lor de muncă cu un exemplar al operei studiate. Oricît

de banal ar părea acest contact, el este totuși, pentru elev, de mare importanță pentru că prin sine însuși este o invitație discretă la lectură. Pe de altă parte, în condițiile organizării activității în cabinet, contactul cu opera literară nu se reduce, ca în clasa tradițională, numai la o întîlnire cu textul ca atare și cuvîntul profesorului, într-un anume fel insuficiente pentru o cunoaștere și o înțelegere de profunzime a mesajului artistic, ci se realizează și printr-o contribuție complimentară a mijloacelor intuitive. Mijloacele mass-media, cînd sînt judicios alese și riguros integrate, ajută la explicarea lecturii și pătrunderea sensurilor unor fragmente ale textului literar, semnificative, și de mare încărcătură emoțională. Adoptînd modalitatea de învățare a comentariului literar, pentru care lectura explicată este o componentă esențială, nu este l psit de rost cum se realizează această lectură. Cel mai adesea, inflexiunile vocii exprimate într-o sonorizare de mare artă luminează în plus, mai direct și mai aproape de miez, conotațiile textului. Abordarea interdisciplinară a textului literar prin comentariu devine și ea posibilă în cabinet: mai multe contraste, mai multe analogii — prin muzică, grafică, pictură, detaliu de sculptură etc. Toate acestea îndreamnă la stabilirea de relații afective, la desprinderea complexității stărilor sufletești caracteristice unor personaje, la descoperirea mai multor argumente de ordinul cunoașterii, estetice sau morale. Într-un cuvînt, elevii sînt puși în situația să se *exprime*, să nu mai fie „vitregiți de bucuria punerii în valoare a capacităților lor și de formarea personalității cu accent pe motivarea patriotică, etică și pe răspunderea ce o au în perspectiva contribuției la valorificarea, apărarea și dezvoltarea tezaurului limbii și literaturii române".[1] Ca să ilustrăm doar cu un singur exemplu dintr-o mare multitudine punctul de vedere, arătăm că în predarea poeziei „Sara pe deal" de M. Eminescu, concomitent cu discuția, după ce în prealabil s-a realizat lectura artistică, am utilizat analogia cu unele reproduceri de artă (în mod deosebit Luchian), iar muzicalitatea poeziei am pus-o în evidență și prin audierea compoziției „Sara pe deal" de V. Popovici. Astfel încît nu-i greu de observat că dezvoltarea interesului pentru lectură și limbă rezultă cu necesitate tocmai din modalitățile de lucru adoptate, prin care se contribuie nu numai la comunicarea operei literare, dar, ceea ce este esențial, la comunicarea subiecților cu universul ei spiritual.

b) **Caracterul aplicativ al învățării.** Prin aceasta se acordă prioritate deprinderii de a interpreta și aprecia just un text (fie el literar-artistic ori de altă natură), de a utiliza corect în scris și în exprimare limba română concretizată în expresia stilurilor ei funcționale cunoscute. Prin intermediul cabinetului multimedia se poate înlătura cu succes simpla înmagazinare de date, nume, titluri, reguli și structuri inactive de limbaj, căci „conceptele pe care trebuie să le dăm copiilor — scrie Mircea Malița — trebuie să fie virtual operatoare, să poată oricînd avea o „utilitate", în sensul larg al cuvîntului. Conceptul trebuie să lucreze, să aibă economicitate, randament... Dacă el nu capătă valoare de utilizare, este mort, iar școala nu poate pretinde că a dat cultură generală".[2]

Vom exemplifica funcția cu o activitate de eficiență în cabinet, legată de redactarea unui reportaj radio, de pildă, în vederea fixării structurilor caracteristice stilului publicistic. Printre obiective ne-am propus: formarea deprinderii de a realiza un reportaj, activizarea structurilor caracteristice și folosirea practică a modalităților de limbă adecvate, practicarea tehnicilor de înregistrare, însușirea tehnicilor interviului — ca modalitate concretă de finalizare. Etapele concepției: cercetarea temei de reportaj, elaborarea unor ipoteze de confirmat sau infirmat, pregătirea unui număr de întrebări. Formarea grupelor (maximum 5 persoane). Realizarea: fie în cabinet, situație în care s-au fixat rolurile și sarcinile pe grupe, fie în stradă, cu un eșantion de persoane, diferențiate în raport cu vîrsta, sexul, profesia sau în familia unui elev, acasă. Dotare minimă: un magnetofon și un microfon. Prelucrarea și elaborarea finală a reportajului: în cabinet. Cu această ocazie s-au organizat răspunsurile, s-au pus în lumină faptul semnificativ sau situația cel mai bine imaginată, s-a trecut la alcătuirea, prin montare și redactare, a reportajului, cu respectarea unor reguli și utilizarea unor structuri de limbă adecvate. Analiza, ca etapă finală, a presupus observații cu privire la calitatea sunetului, relația dintre reporter și intervievați sub mai multe aspecte: punerea întrebărilor, caracterizarea situației, reușita sau nereușita prizei de contact, existența sau inexistența unei tendințe dominatoare în cadrul relației, cît de accesibil, colorat, concret sau metaforic este limbajul etc. Este evident în felul acesta că elevii sînt puși în situația de a utiliza stilul funcțional, respectiv, de a operaționaliza cunoștințele și nu de a rămîne la nivelul simplelor teoretizări, care, dacă nu au o „valoare de utilizare" sînt într-adevăr „moarte".

c) **Restructurarea relației profesor-elev.** Angajarea activității de învățare în cadrul organizatoric al cabinetului multidimedia restructurează în genere relația profesor-elev din clasa tradițională. Acest lucru este obligatoriu. A menține nemodificată această relație este echivalent cu a limita din chiar momentul declanșării activității în cabinet eficiența și funcțiile lui. Se impune, prin urmare, cu necesitate ca profesorul să fie aici organizatorul activității elevilor săi, să-i învețe și să-i ajute să ajungă la cunoaștere prin efort

[1] Constanța Bărboi, *Studiul limbii și literaturii române în liceu*, „Învățămîntul liceal și tehnic profesional" nr. 9/1981 p. 3.

[2] Mircea Malița, *Aurul cenușiu*, Ed. Dacia Cluj, 1971, p. 73-76.

propriu. În calitate de colaborator experimentat, înconjurat de o multitudine de mijloace, profesorul va fi în plus și creatorul unui mediu de instruire, preocupat în permanență de modul cum va trebui să facă utilizabil acest mediu pentru elevii săi. Prin aceasta, nu este vorba doar de o simplă modificare spațială de rol, ci de resorturi intime mai adînci, morale și afective. Ceea ce, pe bună dreptate, se releva, de pildă, în „Tribuna școlii", acum cîțiva ani, că este necesar „să înlocuim procesul tradițional de predare-învățare concretizat prin explicarea și înregistrarea cunoștințelor printr-unul după care cunoștințele se învață și se fixează de către elevi lucrînd cu ele"[3] este pe deplin posibil în cadrul organizatoric al cabinetului multimedia cu condiția, bineînțeles, ca profesorii care îl utilizează să reușească să-l recreeze de fiecare dată ca un nou mediu de instruire. Desigur, nu va fi vorba de o subordonare a profesorului față de sarcini exterioare procesului însuși, care sînt oarecum mecanizate, ci de o regăsire, o reînscriere a sa pe linia adevăratului său rol „de persoană umană de neînlocuit" prescris de pedagogia modernă, într-o vreme în care se părea că el este amenințat cu uzurparea. Ca factor care dă viață întregului sistem (profesor-cabinet-elev), într-o interacțiune cu elevii și resursele, profesorul se instituie ca centru activ al complexului, antrenînd progresiv și sistematic tehnici de investigare, dezvoltînd aptitudini de observare și interpretare, conectînd în permanență percepțiile, reprezentările și strategiile înțelegerii abstracte la vocile de bază ale mesajelor, alcătuind, în consecință, cu întreg cadrul, o unitate pedagogică operativă, cu memorie, comandă și control. Această nouă relație în care este antrenat profesorul împreună cu elevii săi, prin mijlocirea cabinetului multimedia, preconizează cu necesitate o altă funcție.

d) **Dezvoltarea activității independente a elevilor.** Ca să fie material posibilă această activitate independentă a elevilor, am desprins că sînt indispensabile unele condiții: 1) organizarea locului de muncă al elevilor în cabinet (înzestrarea cu textul literar sau de limbă corespunzătoare, cu necesarul de carte uzuală — dicționare, îndrumătoare etc.); 2) organizarea individuală sau pe grupe pe baza unor teme de studiu și sarcini stabilite în prealabil prin fișa de planificare a muncii elevului; 3) valorificarea la nivel de grup sau de subiect individual a rezultatelor obținute; 4) generalizarea și sistematizarea științifică a cunoștințelor de către profesor în finalul activității. Pentru ilustrare, este edificator, credem, modul cum am procedat cu respectarea principiului muncii independente în cabinet. Considerîndu-se satisfăcută condiția lecturii prealabile în cazul dramei istorice „Apus de soare" de B. Șt. Delavrancea, am trecut la transmiterea sarcinilor didactice stabilite prin fișa de planificare a muncii elevului. În etapa de finalizare a proiectului de tehnologie didactică, este strict necesară consemnarea ordonată a concluziilor pe tablă sau proiectarea cu ajutorul foliei de retroproiector. Acestea nu vor mai fi rezultatul direct al explicațiilor profesorului (acestea nu vor lipsi nici ele din textura de ansamblu a comentariului), ci roadele efortului propriu de învățare al elevilor. Este ceea ce duce la o altă utilă observație de îndrumare, prin care se spune că lecția va fi „apreciată ca realizată numai în condițiile în care elevii și-au însușit-o din clasă, acasă rămînînd timp pentru adîncirea lecturii, fixarea noțiunilor și eventual fixarea unor exerciții care să vizeze, mai ales, însușirea corectă a limbii române."[4]

e) **Favorizarea concordanței dintre structura proiectului de tehnologie didactică și posibilitățile de organizare a activităților de învățare,** în funcție de obiectivele instruirii, resursele folosite, diversele modalități de îmbinare și alternare, evaluarea randamentului școlar etc. Este de neacceptat utilizarea cabinetului multimedia ca, dealtfel, a oricăror alte cabinete și laboratoare, în afara unui proiect de tehnologie didactică riguros structurat, lucru pe care experiența l-a pus cu prisosință în evidență. Oricît de diversă este gama proiectelor de tehnologie didactică pentru limba și literatura română și oricît de productivă imaginația celor care le elaborează, rămîne aproape invariabil posibilă și potrivită cu funcțiile cabinetului multimedia o structură de proiect în mare parte unanim acceptată: 1) formularea obiectivelor instruirii (care pot fi cognitive sau afective), 2) analizarea și precizarea resurselor (mijloacelor) în funcție de condițiile existente. 3) analizarea și precizarea prin raportare la strategii și resurse a structurii modulare a temei sau problemei.

f) **Funcția de perfecționare a comportamentului pedagogic** al formatorilor este pe deplin realizabilă datorită înzestrării cabinetului. Faptul că în activitatea de pregătire pentru cariera didactică, de perfecționare ori de experimentare a procesului instructiv-educativ studenții practicanți, profesorii asistenți ori organele de control nu sînt în contact direct cu elevii și profesorul care predă, ci observă activitatea din afară, fără să-i modifice naturaleța, constituie un avantaj indiscutabil pentru funcția ce i-a fost prescrisă. Dar această funcție de perfecționare nu rezidă numai în potențialul celor cîteva mijloace indicate. Trebuie avut în vedere modul de organizare în ansamblu al muncii profesorului care dă acestuia posibilitatea să se perfecționeze psihopedagogic, teoretic și practic și să cerceteze eficiența muncii sale.

[3] „Tribuna școlii" nr. 48/1972, p. 11.

[4] Constanța Bărboi, *Studiul limbii și literaturii române în liceu*, „Învățămîntul liceal și tehnic profesional, nr. 9/1981, p. 3.

# Formarea gîndirii economice la elevi

Prof. ROZA ARMĂȘESCU
Școala generală Rîmești—Horezu, jud. Vîlcea

**În DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚII EDUCATIVE pentru formarea gîndirii economice a pionierilor am pornit de la condițiile și împrejurările concrete ale fiecărui elev și ale fiecărei clase. În calitate de comandant-instructor am organizat această activitate diferențiat, pe grupe de vîrstă și nivel de pregătire școlară. Astfel, pentru elevii claselor I—IV și V—VI am urmărit formarea deprinderilor de a economisi și înțelege necesitatea unor deprinderi cum sînt: ordinea, cumpătarea, buna gospodărire a rechizitelor, a banilor de buzunar ș.a. La clasele a VII-a și a VIII-a am căutat să-i fac pe elevi să înțeleagă conținutul nou al economisirii și să realizeze o practică permanentă de economisire, de organizare planificată a întregii activități.**

În cadrul adunărilor pionierești am pus în discuție teme cu un conținut diferențiat de la detașament la detașament, cum sînt: „Știi să fii econom?" „Al meu și al nostru"; „Să nu fim pripiți nici în vorbă, nici în muncă" (cl. a V-a); „Noi creștem odată cu țara"; „Ce înseamnă a economisi" (cl. a VI-a); „În luptă cu secundele"; „Răspundem noi îndeajuns îndatoririlor pionierești?" „Să luptăm pentru economii"; „Priceperea de a ajuta" (cl. a VII-a); „Nepăsarea poate avea efecte materiale păgubitoare"; „Cu gîndul și fapta alături de părinții noștri comuniști"; „Succesele mele sînt succesele întregului detașament" (cl. a VIII-a).

La adunarea pionierească a detașamentului clasei a VI-a cu tema: „Ce înseamnă a economisi și cum se manifestă spiritul de economie la vîrsta noastră?" au participat, ca invitați, muncitori fruntași în producție și părinți ai elevilor. Au fost confecționate și aduse la adunare planșe cu grafice ilustrînd dezvoltarea industrială, agricolă, culturală a țării noastre, creșterea productivității muncii, scăderea prețului de cost, creșterea venitului național și a bunăstării cetățenilor. De asemenea, a fost alcătuit și adus la adunare fotomontajul cu tema: „Orice risipă oprită la timp înseamnă economie". Copiii au avut la îndemînă broșuri cuprinzînd povestiri, schițe, versuri pe tema economiei. Pionierii au menționat căile prin care se pot obține economii și au arătat cum se manifestă spiritul de economie la vîrsta lor. Fapte și întîmplări petrecute în viața școlarilor au atestat această definire a spiritului de economie. Cu acest prilej au fost scoase în evidență dimensiunile și semnificațiile termenului „spirit de economie", faptul că elevii înțeleg economisirea prin conținutul ei înnoit în epoca noastră și datorită realităților noastre socialiste. Mai mulți pionieri au arătat care sînt cele mai importante economii pentru un elev, iar invitații au vorbit copiilor despre cele mai importante economii pentru un muncitor și care sînt principalele economii ce se pot face în gospodărie.

Deprinderea de a economisi nu se limitează numai la bani, ci ea se răsfrînge și asupra altor aspecte. Cine știe să folosească cu grijă timpul, va realiza mai multe lucruri în viață decît cel care risipește cu mîna largă minutele și orele. Pionierii au înțeles importanța economiei de timp pentru producția de bunuri materiale, importanța gospodăririi consumului de materii prime, de unelte, de produse și de efort. Educarea pionierilor pentru consumul inteligent de timp am făcut-o și cu ocazia pregătirii și desfășurării unei adunări la clasa a VII-a cu tema „În luptă cu secundele". Unii părinți ai pionierilor în calitate de muncitori fruntași la întreprinderile industriale din Horezu, fiind invitați la această adunare pionierească, au arătat, în cuvîntul lor, importanța social-economică deosebită pe care o are accelerarea rațională a ritmurilor de muncă în a produce mai mult și din ce în ce mai bine.

Activitatea pe lotul școlar, precum și în întreprinderea agricolă de stat Bela — Horezu, le cultivă elevilor răspunderea și datoria de a munci în slujba patriei. „Nepăsarea poate avea efecte materiale păgubitoare" a fost tema adunării detașamentului clasei a VIII-a. Pionierii au dat exemple de cîteva frecvente forme de neglijență și nepăsare: manuale murdare, bănci tăiate cu briceagul, ronduri de flori călcate cu nepăsare, pereți murdari etc. S-a discutat și despre neglijența în ținută, precum și despre eliminarea cauzelor care o generează. În timpul adunării au fost relevate aspectele caricaturale pe care le are o ținută neglijentă.

Cu prilejul „Săptămînii economiei", manifestare devenită tradițională în unitatea de pionieri din Rîmești — Horezu, s-au organizat ample acțiuni cu caracter educativ. Astfel, s-a organizat o șezătoare literară cu tema „Îndemnuri la cumpătare în opera literară a unor scriitori români". La șezătoare au participat ca invitați părinții pionierilor. Copiii au spus poezii, au povestit schițe pe tema economisirii. În cadrul cercului

literar s-a dezbătut tema „Cumpătarea, risipa, zgîrcenia — trăsături ale unor personaje din fabulă".

În școala noastră a devenit o tradiție sărbătorirea, în fiecare an, a zilei de 26 octombrie — „Ziua elevului econom". În această zi, declarată „Ziua muncii patriotice", toți elevii aduc la școală deșeuri și ambalaje de sticlă. Anul trecut, înaintea sărbătorii tradiționale, pionierii au făcut o vizită instructivă la unitatea CEC din Horezu, iar în „Ziua elevului econom" am organizat pe unitate concursul gen „Cine știe cîștigă", pe tema activității de economisire a elevilor, și anume: „Ce știi despre CEC?". La acest concurs am invitat să vorbească elevilor muncitori fruntași în producție, inspectorul cu probleme de economii din cadrul sucursalei județene și responsabilul agenției CEC Horezu. Între timp avusese loc concursul de desene pe tema „Risipă și economie", concurs la care s-a clasat pe locul I detașamentul clasei a VIII-a. Invitații au avut prilejul să vadă expoziția de desene organizată pe tema economisirii.

Pentru concursul din 26 octombrie 1981, elevii au adunat din presa centrală și pionierească relatări de fapte privind realizări în construcția socialistă, politica economică a statului, economii realizate în unități industriale și agricole de stat, asigurînd un material ilustrativ interesant. Răspunsurile date de concurenți au dovedit o justă înțelegere a spiritului de economie, o bună cunoaștere a consumurilor proprii, din gospodăria părinților și din activitatea productivă, a semnificațiilor pe care le are economisirea în zilele noastre. Cunoașterea posibilităților de obținere de economii a fost ilustrată pe o arie foarte largă, prin răspunsurile la întrebarea" Ce exemple de economii puteți da, din diferite domenii de activitate?". Unii pionieri s-au referit la valorificarea superioară a unor materii prime și materiale ca: lemnul, trestia, gazul metan ș.a. O parte din răspunsuri a adus pe primul plan necesitatea înlăturării unui principal obstacol pe care-l constituie risipa. Echipajul detașamentului clasei a VII-a, format din 5 pionieri, care au răspuns la toate întrebările puse din chestionar, s-a clasat pe locul I, obținînd premii în obiecte, oferite de către CEC.

În cadrul „Săptămînii economiei" (25—31 oct.), sărbătoare devenită tradițională în țara noastră, fiecare elev din școală participă cu însuflețire la acțiunea: „Casa, școala și satul — ca o floare". Elevii au strîns peste 20 m.c. de piatră de rîu, ce a fost adusă la școală și utilizată la amenajarea corespunzătoare a șanțului din fața școlii, contribuind prin aceasta la realizarea unei lucrări de înfrumusețare a școlii și a satului, realizîndu-se economii la această lucrare de peste 7 000 lei. Săptămînal, simbăta, după cursuri, am introdus o oră destinată gospodăririi claselor. Grupele, angajate în întrecere, curăță băncile, geamurile, se îngrijesc de flori. Fiecare elev a plantat cîte o floare în ghivece, pe care apoi a îngrijit-o. Cele mai frumoase au fost aduse la școală și folosite la înfrumusețarea claselor. Elevii și-au înzestrat școala după priceperea și fantezia lor. Au împodobit pereții claselor cu șervete lucrate de ei și au ținut legătura cu satul, culegînd motive naționale, pentru a se păstra ca moștenire folclorul local. Cu lucrările artizanale executate de către elevi (batiste brodate, mileuri, fețe de masă, semne de carte, șervețele brodate, fețe de pernă, săculețe, gulerașe, obiecte de ceramică, obiecte casnice, costume naționale) s-au amenajat vitrine — expoziții, rezultat al hărniciei și iscusinței dovedite.

S-au organizat întreceri între clase pentru îngrijirea bunului obștesc, pentru păstrarea ordinii și curățeniei. Copiii au descoperit gustul hărniciei și trăiesc sentimentul că fac totul pentru ei, pentru școala lor. Pionierii își asumă într-o măsură din ce în ce mai mare buna îngrijire și gospodărire a școlii, a grădinii, a terenului sportiv. În curtea școlii ei au nivelat un teren cu dimensiunile de 20/40 m destinat activității la orele de educație fizică și sport. Pentru aceasta a fost săpată și cărată o cantitate de peste 80 m.c. de pămînt . Copiii au organizat întreceri de înfrumusețarea satului lor, plecînd de la deviza: „Fiecare pionier — un pom, o floare!" (sădesc pomi, răsădesc flori, fac și păstrează curățenia, sînt gospodari ai satului). Un aspect asupra căruia vreau să mă opresc este atragerea părinților alături de noi și în aceste acțiuni. Este foarte important ca ei să fie convinși de utilitatea, în primul rînd educativă, a participării copiilor la acțiuni cu caracter obștesc. În acest fel elevii au înțeles semnificația socială a activităților de înfrumusețare a satului, de îngrijire a copacilor, a grădinilor,de ajutor în agricultură, de participare la munci gospodărești în sprijinul părinților și în școală, pentru întreținerea și repararea bunurilor de care beneficiază și ei. ca elevi Au înțeles că îndeplinirea unei munci utile societății este o onoare și o datorie pentru toți cetățenii, fiind convinși de valoarea economică, formativă și educativă a muncii pentru viața socială și individuală. Totodată educăm la elevi și trăsăturile morale, caracteristice unui bun muncitor: punctualitate și spirit gospodăresc, perseverență, inventivitate și dorința de a realiza modernizări, care să ducă la o producție sporită și la economii. Zi de zi elevii dăruiesc școlii realizările lor din cercuri, ore de muncă. Ei dovedesc prin fapte puternicele sentimente patriotice, iar școala reprezintă pentru copii un colț de patrie, cel mai îndrăgit, cel care le oferă putere de muncă și dăruire, le înnobilează mintea și inima.

Săptămîna de la 25 la 31 octombrie am declarat-o „săptămînă a muncii patriotice", în cadrul căreia am întreprins numeroase acțiuni social-utile. În ceea ce privește

recuperarea materialelor refolosibile, fiecare pionier a colectat cîte 6 kg maculatură, 20 de sticle, 10 borcane și 10 kg. deșeuri, textile. Participînd activ, la colectarea ambalajelor de sticlă, a deșeurilor de hîrtie și textile, de feroase și neferoase, pionierii au îndeplinit și depășit angajamentul. Antrenînd școlarii în activități social-utile, m-am preocupat pentru a le dezvolta o gîndire economică. La clasele I—IV, în școala din satul nostru, elevii sînt inițiați în creșterea și îngrijirea plantelor și animalelor, iar la clasele V—VIII inițierea se face în tehnologia unor lucrări mecanizate. Fetele participă la activități productive în comun cu băieții, dar desfășoară și activități specifice, cum sînt: gospodărie, croitorie confecții. Ele au confecționat, pe bază de comenzi: boneţele, şorţuleţe, fuste, rochii pentru cooperativa meșteșugărească și alți beneficiari. Elevii au efectuat mii de ore de muncă patriotică, entuziastă, majoritatea la Întreprinderea agricolă de stat Horezu. În cadrul activității de practică agricolă, ei și-au dezvoltat gîndirea economică, formîndu-și un sistem de deprinderi de muncă. La culesul fructelor elevii sînt împărțiți pe echipe fiecare echipă avînd zilnic cîte două rînduri de pomi. Le propunem să-și aleagă cîte un responsabil de echipă, să-și desemneze culegătorii, pe cei care rînduiesc fructele în lădițe și pe cei care le transportă. De asemenea, le propunem să țină o evidență a fructelor culese, dar și o evidență a hărniciei.

Educația elevilor în spiritul cultului muncii se desfășoară, cum este și firesc, și în timpul vacanțelor școlare. La îngrijirea culturilor agricole, la culesul vișinelor, prunelor, merelor, la strînsul fînului și recoltelor la I.A.S. Horezu, ferma Bela, elevii au fost o prezență activă, contribuind la executarea lucrărilor campaniei de vară și prin aceasta la creșterea rodniciei pămîntului. Lucrînd împreună cu părinții lor, alături de muncitorii calificați ai fermei, elevii învață ce înseamnă a munci cu simț de răspundere și cu devotament și înțeleg că bunăstarea se obține prin muncă. De asemenea, participînd la munca și la viața socială, după puterile lor, elevii ajung să-și dea seama de valoarea muncii fizice, de utilitatea ei, convingîndu-se de faptul că ei pot fi folositori patriei. Pe timpul verii și al toamnei s-au recoltat fructe de pădure și plante medicinale, aducîndu-se o contribuție social-economică importantă la strîngerea și valorificarea acestora, prin centrele de achiziții, realizînd în acest fel cîștiguri suplimentare pentru gospodăriile lor, cîștiguri ce s-au răsfrînt în mod pozitiv asupra activității din școală (cumpărarea de uniforme școlare și rechizite cu banii cîștigați de ei înșiși ș.a.).

Fiecare elev a strîns cîte 2 kg plante medicinale, 20 kg măceșe și fructe de pădure, activități care au solicitat inițiativa copiilor, responsabilitatea lor pentru rezultatele obținute, capacitatea lor de autoconducere. La aceste activități s-a participat pe grupe. Au fost repartizate sarcini precise în cadrul fiecărei grupe și au fost ajutați pionierii să întocmească evidența muncii lor, a valorii celor procurate de ei. În acest fel, pionierii au fost stimulați să colecteze materiale, să adune plante medicinale, fructe de pădure, să lucreze mai bine. În atenția noastră a stat inițierea participanților la excursii și expediții în domeniul cunoașterii, recoltării, conservării și utilizării plantelor medicinale. Deci, un mijloc deosebit în educarea deprinderilor practice îl constituie valorificarea muncii copiilor. Posibilitatea de a vedea utilitatea efortului depus dă copiilor încredere în forțele lor proprii. Faptul că recolta de fructe (de coacăze și de mere din livada școlii) este valorificată în fiecare an, reprezintă un imbold în activitatea elevilor. Aprecierea muncii copiilor s-a făcut și prin organizarea de expoziții cu mostre din producțiile agricole obținute.

# Modalități de realizare ale educației estetice în liceul pedagogic

Prof. GABRIELA MOGA
Lic. pedagogic „V. Lupu", Iași

**În ACTIVITĂȚILE PRACTICE, consider că este necesară participarea personală a cadrului didactic în organizarea și desfășurarea acestora în mai mare măsură decît la alte obiecte de învățămînt. Aceasta deoarece, modul de întocmire și conținutul programei școlare oferă libertate în alegerea mijloacelor de instruire și găsirea celor mai potrivite soluții în organizarea și desfășurarea lecțiilor. Aceasta presupune însă preocupare și inițiativă din partea cadrului didactic pentru adaptarea programei la profilul șco-**

lii la care funcţionează, precum şi adaptarea activităţii la schimbările survenite în cadrul aceluiaşi tip de şcoală.

Dat fiind profilul liceului pedagogic, pentru a contribui la o pregătire cît mai completă în viitoarea profesie a acestor tineri, am considerat că, pe lîngă pregătirea tehnică este necesară şi o bună *educaţie estetică*. Elevii de azi ai liceelor pedagogice sînt educatorii de mîine ai generaţiilor viitoare, oameni care vor trebui să ştie să aleagă frumosul dintre surogate şi kitschuri. De aceea, am considerat că educaţia estetică în cadrul activităţilor practice este cel puţin la fel de *importantă ca instruirea tehnică*. Astfel, în munca desfăşurată cu elevii am pus în primul plan educaţia estetică, iar instructajul tehnic a devenit numai un instrument în vederea realizării ei.

Tema cea mai potrivită în vederea realizări acestui obiectiv didactic am considerat că este studierea şi executarea lăicerelor moldoveneşti, ţesătură tradiţională locală. Activitatea cu această temă am început-o la secţia de ţesut cu clasele de învăţătoare-maistre în anul 1972. Din anul 1978, am căutat să reiau aceeaşi temă în cadrul activităţii tehnico-productive la clasele IX, X iar din anul şcolar 1980—1981. am înfiinţat un cerc de artă decorativă-ţesături la clasele a XI-a, a XII-a. În prezent, pe lîngă elevele de la clasele de învăţători, frecventează acest cerc şi elevele de la clasele gimnaziale, cu foarte frumoase rezultate. În felul acesta am adaptat programa la profilul şcolii şi am căutat să găsesc soluţii potrivite tuturor schimbărilor survenite în organizarea învăţămîntului, pentru a putea continua tema şi scopul urmărit în munca didactică.

Realizarea educaţiei estetice este o problemă destul de delicată, deoarece 90% din elevele liceului pedagogic vin din mediul rural, unde în momentul de faţă au pătruns influenţe străine simţului artistic al poporului nostru. Cerîndu-le elevelor să aducă modele de prin satele lor, adeseori ele mi-au prezentat nişte motive cu culori ţipătoare. Ulterior, ele au avut ocazia să se convingă că asemenea lucrări nu apar în colecţiile de artă ale Muzeului etnografic.

În decursul vremurilor, sistemul de decoraţie specific artei româneşti, departe de a fi rigid, a fost deschis influenţelor exercitate, fie de arta cultă, fie de cea a altor popoare, asimilînd însă numai acele elemente care s-au integrat în maniera proprie de reprezentare artistică. În prezent datorită mutaţiilor care s-au produs la sate, a devenit dificilă transmiterea din generaţie în generaţie a meşteşugului şi a principiilor tradiţionale ale artei noastre populare. Din această cauză, se copiază motive ornamentale străine, insuficient prelucrate şi asimilate de către persoane care n-au avut posibilitatea să fie formate în spiritul artei tradiţionale. În felul acesta apar în satele noastre lucrări lipsite de orice valoare artistică, nereprezentative pentru arta noastră populară, lucrări care au influenţă nefastă asupra tinerilor, derutîndu-i şi orientîndu-i pe un drum greşit.

Reflectînd asupra acestei situaţii, mi-am dat seama că voi întîmpina unele dificultăţi în munca de instruire şi că va trebui să desfăşor şi o muncă de combatere a influenţelor greşite, paralel cu munca de formare estetică. Am considerat că numai cu o muncă desfăşurată în mod ştiinţific, însoţită de dovezi grăitoare de frumos autentic, voi reuşi să educ pe viitorii învăţători în spiritul valorilor adevărate ale artei noastre populare.

În acest scop, m-am îndreptat către Muzeul *etnografic al Moldovei, unde sînt adunate* şi selecţionate de către persoane competente numai lucrări valoroase. În colaborare cu Muzeul etnografic am găsit argumente în susţinerea educaţiei estetice în faţa elevelor, documente în munca de cercetare, *surse de inspiraţie* în munca de creaţie.

Această colaborare se desfăşoară paralel cu munca de instruire şi constă în: prelegeri, şedinţe de lucru cu material vizual, vizite la muzee, vizite de lucru la Muzeul etnografic, expoziţii de lucru cu exponatele muzeului în atelier, expoziţii cu lucrări realizate de elevi.

Prima formă de colaborare cu muzeul o constituie *prelegerile* pe teme de folclor susţinute în faţa elevelor de specialişti ai muzeului în cadrul şcolii. Acest prim contact are ca scop informarea elevilor în mod ştiinţific şi cu dovezi asupra adevăratelor valori artistice ale poporului nostru. Temele acestor prelegeri sînt: costumul popular, arta vestimentară, specificul pe zone ale artei vestimentare, ţesăturile, cromatica, coloritul vegetal etc.

Prelegerile prezentate elevelor sînt însoţite de diafilme, concretizînd în felul acesta temele expuse. Explicaţiile şi informaţiile prezentate elevelor se referă la incontestabilul simţ artistic al poporului nostru, la tradiţia artei noastre populare, argument imbatabil al continuităţii noastre pe aceste meleaguri.

Rezultatul acestui prim pas este deosebit de fructuos, elevele urmărind expunerile cu viu interes. Ele îşi amintesc că în lăzile bunicilor lor mai au încă păstrate lucrări asemănătoare celor prezentate, pe care ele nu le băgaseră în seamă, şi mîndre fiind că le posedă, s-au oferit să le prezinte la Muzeu. De asemenea, ele şi-au exprimat dorinţa de a executa copii ale lucrărilor prezentate sau altele asemănătoare. În acest scop sînt puse la dispoziţia lor din partea Muzeului diafilme cu modelele alese.

Cu diafilmele puse la dispoziţie de către Muzeu se fac proiecţii chiar în atelier, cu care ocazie elevele au posibilitatea să descifreze ele însele modelele alese şi să le transpună pe hîrtie. Această muncă de descifrare şi figurare schematică a modelului se transformă în adevărate lecţii de estetică. Cu această ocazie se studiază lăicerele vărgate, care au constituit principala ţesătură a interiorului tradiţional al tuturor caselor din Moldo-

va, atît din punct de vedere cromatic, cît şi ornamental: lăicerele cu nuanţe palide, realizate cu coloranţi vegetali avînd nuanţe ca galben, verde deschis, verde oliv, albastru, ocru, cenuşiu, brun deschis şi lăicere cu nuanţe mai puternice ca roşu, negru, cărămiziu, grena.

În ornamentarea ţesăturilor se observă îmbinarea unor motive naturalist-vegetale cu o manieră de tratare uşor geometrizată. Reprezentările antropomorfe sau zoomorfe sînt rare, motivele ornamentale cele mai des întîlnite fiind elementele vegetale — naturaliste ca: spicul, bradul, crenguţa, frunze, floarea, miez de nucă sau motive ca rombul, roata, steluţa, crucile, vergile.

Compoziţia lăicerelor este orientată în general pe vertical, respectîndu-se o axă de simetrie, iar elementul preponderent este rombul încadrat în vergi. Dispunerea motivelor în spaţiu, deşi pare variată, se supune unor reguli fixe de repetiţie, alternanţă, simetrie, paralelism. Respectarea acestor reguli duce la o dispunere uniformă a motivelor, cu spaţii libere între ele, ceea ce creează o impresie de lărgire, de linişte. Aşa cum spune marele poet şi filozof Lucian Blaga, stilizările şi motivele proprii artei populare româneşti sînt redate într-o formă clasică, adică o formă măsurată şi discretă.

*Vizitele la muzeu*, însoţite de explicaţii competente sînt de un real folos în munca educativă. În faţa comorilor de artă autentică ale poporului nostru elevele se simt mîndre că sînt urmaşele acestui neam atît de înzestrat. Privind cu pioşie rodul muncii atîtor veacuri, simt dorinţa să realizeze şi ele lucrări care să continue tradiţia înaintaşilor noştri. În cadrul vizitelor li se pun la dispoziţie elevelor, nu numai lucrările expuse, ci şi lucrări din depozitul muzeului. În felul acesta elevele se *familiarizează* cu colecţiile pe care le posedă muzeul, în special cu colecţia din Iaşi, pe care ne-am propus-o ca temă în activitatea noastră.

*Expoziţiile* organizate în cadrul şcolii, la Muzeu şi în oraş, contribuie la stimularea elevelor care doresc să realizeze lucrări cît mai frumoase, care să fie apreciate şi expuse. Aceste expoziţii contribuie la formarea gustului artistic, nu numai al elevilor participanţi, ci şi a celorlalţi elevi ai şcolii şi în general al publicului vizitator.

În vederea realizării de către eleve a lăicerelor şi scoarţelor moldoveneşti, am introdus un *instructaj tehnic* conţinînd: un scurt istoric al ţesutului, prezentarea utilajelor şi accesoriilor pentru ţesut şi protecţia muncii, războiul mic (ghergheful), montarea şi demontarea războiului, pregătirea războiului şi a materialelor de ţesut covoare, pregătirea gherghefului, urzitul, lucrări premergătoare ţesutului (rostul, iţele, baza), reprezentarea grafică a ţesăturii, ţesătura simplă de scoarţă, scoarţa cu motive lucrate în scăzături pe puncte întregi, scoarţa cu motive lucrate cu legătură, scoarţa cu motive lucrate cu scăzături în linii oblice, scoarţa cu motive lucrate în linii oblice cu diferite înclinări, scoarţa cu motive lucrate în linii curbe, tehnica ţesutului covoare cu noduri.

Pe baza acestui instructaj tehnic se poate trece la *realizarea practică a lăicerelor moldoveneşti în tapiseriii moderne* în cadrul atelierului.

Temele 1, 2, 3, 4 se pot încadra în aproximativ 5—6 ore. Explicaţiile şi demonstraţiile pentru aceste teme se fac frontal pentru întreaga grupă. Tema 5 o realizează fiecare elevă potrivit modelului care urmează să-l execute. Niciodată nu se va impune modelul pe care să-l execute eleva, el rămînînd la alegerea acesteia, în felul acesta eleva participînd activ la lucrarea pe care o execută.

Fiecare elevă îşi alege modelul preferat, apoi culorile necesare. Se discută asupra întregii compoziţii, asupra armonizării culorilor, unde se insistă foarte mult, deoarece cromatica este elementul care contribuie în cea mai mare măsură la reuşita sau nereuşita unei ţesături. Aşa cum un pictor sau un sculptor îşi modelează lucrarea cu mîna lui, după concepţia lui, aşa şi elevele, desigur după puterea şi posibilităţile lor, gîndesc la lucrarea pe care doresc să o transpună în fapt.

Tema 6 este ţesătura simplă de scoarţă, ţesătură de bază în realizarea lăicerelor şi a tapiseriilor, care familiarizează elevele cu modul de lucru la gherghef. Pe parcursul executării pentru următoarele teme (7, 8, 9, 10, 11, 12) explicaţiile şi demonstraţiile se desfăşoară pe grupe mici de eleve şi individual. Se grupează elevele care au aceeaşi operaţie sau poziţie, li se demonstrează modul de lucru, apoi se trece la demonstraţia individuală de la caz la caz. Fiecare elevă are locul ei de muncă, iar mărimea lucrării este potrivită timpului în care trebuie să se încadreze. Dacă o lucrare este de dimensiuni mai mari, lucrează două eleve, avînd fiecare poziţia ei, pentru a avea continuitate în executare.

Întreaga activitate în atelier se desfăşoară într-o atmosferă plăcută. Atelierul este deschis la orice oră, pentru a avea posibilitatea ca, de cîte o elevă are puţin răgaz şi plăcere să lucreze la lucrarea sa, nu numai la orele programate.

Rezultatele la care am ajuns în momentul de faţă nu sînt nişte obiective dinainte scontate, ci au rezultat în mod firesc din îmbinarea unei activităţi didactice cu munca de cercetare şi cea de creaţie. Nu am ţesut fir cu fir în vederea realizării unor tapiserii dinainte programate, cu teme dinainte propuse, ci drumul pe care l-am urmat ne-a condus spre realizarea lor. Cu elevii Liceului pedagogic m-am îndreptat spre Muzeul etnografic cu scopul de a da posibilitate acestor tineri să cunoască adevăratele comori de artă ale strămoşilor noştri şi, cunoscîndu-le, să le îndrăgească şi să le transmită **generaţiilor viitoare.**

# Stimularea gîndirii creatoare a elevilor în învăţarea chimiei

Prof. VIORICA JOANTĂ
Liceul „Radu Negru" — Făgăraş

**În ETAPA ACTUALĂ de dezvoltare a societăţii noastre, şcoala are menirea să formeze un tineret cu o înaltă conştiinţă şi un nivel politico-ideologic. Şcoala are datoria să crească un tineret cu un larg orizont cultural, înarmat cu tot ce a creat omenirea mai bun în domeniul cunoaşterii, cu capacitatea de a le aplica în practică.**

Reuşita la învăţătură are valoare şi importanţă nu numai pentru atingerea unor performanţe şi pentru promovarea unor exigenţe şcolare de învăţămînt propriu-zis, ci, îndeosebi, pentru temeinica pregătire pentru muncă şi viaţă, creaţie şi perfecţionare continuă a tuturor membrilor societăţii. În viitor, va deveni şi mai acută nevoia cultivării aptitudinilor creatoare ale tuturor membrilor societăţii, deoarece numai o generaţie compusă din oameni multilateral pregătiţi şi în continuă dezvoltare poate fi în stare să stăpînească problematica revoluţiei ştiinţifice şi tehnice. Una dintre strategiile euristice care dezvoltă capacităţile creatoare la elevi este problematizarea — adică învăţarea prin rezolvarea de probleme. Ca tehnică de instruire, problematizarea îşi găseşte utilitate pretutindeni unde apar situaţii contradictorii (situaţii problemă) ce urmează să fie soluţionate prin gîndire, prin descoperirea unor reguli ce devin o parte integrantă a repertoriului individual de achiziţie. Premisele teoretice psihopedagogice pe care se fundamentează, precum şi rezultatele pozitive obţinute în cadrul unor cercetări şi studii întreprinse de mulţi psihologi şi pedagogi renumiţi din diferite ţări anunţă instruirea problematizată ca una din cele mai valoroase metode ale didacticii moderne.

Prin definiţie — subliniază Robert Gagné — implică o descoperire. Înţelegerea corectă a specificităţii instruirii problematizate este legată de distincţia clară ce trebuie făcută între conceptul de problemă, aşa cum este el cunoscut şi folosit în mod obişnuit în activitatea didactică şi conceptul de situaţie-problemă aşa cum este el văzut şi implicat în această nouă formă de organizare a învăţării creatoare.

O întrebare devine problemă atunci cînd generează o nedumerire sau o incertitudine, o nelinişte pe care subiectul o trăieşte ca pe un „conflict lăuntric" pe care încearcă să-l rezolve prin căutări şi găsiri de soluţii adecvate, prin demonstraţii şi argumentaţii raţionale. O situaţie problemă deschide deci calea spre căutarea şi descoperirea adevărurilor, spre intuirea unor soluţii, a unor relaţii.

Esenţa problematizării constă în situaţia conflictuală care apare între necesitatea rezolvării unei probleme (a găsirii răspunsului) şi experienţa elevului nesatisfăcătoare sub acest raport. În cadrul problematizării expresia „rezolvare de probleme" înseamnă un efort de gîndire consacrat descoperirii cu ajutorul căruia se poate ajunge la soluţiile adecvate noilor probleme. Tipul de comportament descris aici este denumit de Gagné „rezolvarea productivă de probleme".

Atunci cînd este vie în gîndirea elevilor, problema constituie un agent director al cercetării, devine motorul achiziţionării unor noi cunoştinţe şi practici.

Predarea materiei prin punere de probleme trezeşte la elevi necesitatea de noi cunoştinţe şi nu cunoştinţe în sine, ci de cunoştinţe ca mijloc de rezolvare a unei probleme.

Actul şi bucuria descoperirii creează şi întreţin trebuinţa lăuntrică de cunoaştere, cultivă dragostea de învăţătură şi o nevoie interioară de autodepăşire.

Cu toate că viaţa elevilor dintr-o clasă este aproape aceeaşi ca şi dezvoltarea lor intelectuală, parcurg aproximativ aceleaşi stadii, copiii posedă aptitudini şi posibilităţi cognitive diferite. Aptitudinile elevilor faţă de învăţare sînt determinate de particularităţile lor individuale. Pentru a dezvolta aceste aptitudini este necesară organizarea procesului de învăţămînt bazat pe folosirea întrebărilor, a problemelor legate de cunoaştere, a anumitor legături între cuvînt şi materialul intuitiv, într-un cuvînt prin problematizare. O asimilare aprofundată, atît a sistemului de cunoştinţe, cît şi a metodelor de muncă este posibilă atunci cînd elevul manifestă sete de cunoaştere şi un viu interes faţă de obiectul de studiat.

Sistemul de studiat este asigurat chiar de structura logică a materialelor de predat, dar profesorul poate să modifice forma de prezentare a acestuia pentru acea situaţie-problemă a cărei rezolvare menţine întotdeauna treze atenţia şi interesul.

După Dewey „actul gîndirii" ce duce la rezolvarea unei probleme cuprinde cinci etape:

*1)* descoperirea problemei dificile
*2)* delimitarea și identificarea acesteia
*3)* formularea rezolvării posibile
*4)* deducerea rațională a corelațiilor ce decurg din
*5)* examinarea în continuare a fenomenului studiat și verificarea experimentală a concluziei în vederea admiterii sau respingerii.

În cea de-a treia etapă nu este vorba de formularea unei rezolvări posibile, ci de cea a tuturor rezolvărilor posibile, de grupare a lor, de stabilire a mijloacelor de verificare.

O metodă mult folosită este îndreptarea acțiunii spre dezvoltarea capacităților de analizare a situațiilor date, de recunoaștere a elementelor ei principale și de stabilire a raporturilor ei reciproce. O altă metodă constă în a-i ajuta pe elevi să găsească diferite posibilități de rezolvare, să formuleze ipoteze care ulterior să fie verificate.

Verificarea rațională a ipotezelor, exersarea gîndirii independente, demonstrarea și verificarea principiilor sînt metode și avantaje ce stau la baza problematizării.

Pentru ilustrarea celor discutate am ales tema: „Căldura de formare" — „Legea lui Hess".

Lecția se desfășoară în laborator. Situațiile-problemă, precum și ecuațiile reacțiilor chimice apar la retroproiector. Întrebările suplimentare sau indicațiile ajutătoare pentru grupele de elevi medii și slabe (clasa fiind împărțită pe grupe, în funcție de aptitudinile elevilor) apar pe fișe la mese, acolo unde este cazul.

*Etapele lecției* sînt:

**1)** Anunțarea temei lecției;

**2)** Scrierea unor ecuații chimice, clasificarea acestora după cît mai multe criterii.

Elevii grupează ecuațiile reacțiilor chimice după: *a)* efect termic: reacții exoterme și reacții endoterme; *b)* natura reacțiilor: reacții de oxidare, reacții de neutralizare; *c)* natura reactanților: organici și anorganici.

**3)** Prima ecuație chimică care a apărut la retroproiector a fost:

$H_{2(g)} + 1/2\ O_{2(g)} \rightarrow H_2O_{(g)}\ \Delta H = -52{,}8$ kcal., ecuație ce apare din nou însoțită de situația problemă: luîndu-se

$$H_{H2(g)} = H_{O2(g)} = O \text{ cît va fi } H_{H_2O}?$$

Indicație suplimentară: amintiți-vă formula de calcul pentru $\Delta H$ (Se trece în permanență pe lîngă elevii din grupele slabe și medii, dîndu-li-se indicațiile necesare).

Apar apoi la retroproiector ecuațiile următoarelor reacții chimice:

$1/2\ H_2 + 1/2\ I_2 \rightarrow HI \qquad \Delta H = 6{,}2$ kcal.

$3/2\ H_2 + 1/2\ N_2 \rightarrow NH_3 \qquad \Delta H = -11$ kcal.

alături de întrebarea:

**4)** Cum credeți că ar trebui numită această variație de căldură? Deci ce este căldura de formare.

**5)** Aranjați combinațiile întîlnite în ordinea crescătoare a: — căldurii de formare; — stabilității.

Generalizați observațiile.

Sînt, în continuare, amintite *condițiile standard*.

**1)** În partea a doua apar la retroproiector ecuațiile următoarelor reacții chimice:

*a)* $C_{(g)} + 1/2O_{2(g)} \rightarrow CO_{(g)} \qquad \Delta H_1 = -26{,}42$ kcal.

*b)* $CO_{(g)} + 1/2O_{2(g)} \rightarrow CO_{2(g)} \quad \Delta H_2 = -67{,}63$ kcal.

*c)* $C_{(g)} + O_{2(g)} \rightarrow CO_{2(g)} \qquad \Delta H_3 = ?$

Priviți cu atenție ecuațiile reacțiilor și stabiliți valoarea lui $\Delta H_3$

Indicație: — Obțineți întîi ecuația reacției (3), apoi $\Delta H_3$

Pentru acei elevi ce tot nu se pot descurca se dă ajutor concret.

Se citesc mai multe concluzii, completîndu-se pe cît posibil de către elevi. Se poate asocia cu metoda „asaltului de idei".

**2)** Profesorul anunță că ceea ce au stabilit ei acum constituie de fapt „Legea lui Hess", după care pentru fixare enunță legea lui Hess.

**3)** Ce substanțe aveți la mese?

Citiți fișa de la mese, în care este indicat modul de lucru pentru experiența următoare:

*a)* În vasul calorimetric se introduc 50 ml soluție NaOH 0,5, iar în vasul de sticlă (2) închis la partea inferioară cu un dop de plastilină se introduc 25 ml soluție HCl 1 n. Pentru uniformizarea temperaturii se amestecă conținutul vasului cu agitatorul (3). Atît soluția de HCl cît și cea de NaOH vor lua aceeași temperatură, care se urmărește cu termometru (4), (tcl). După 4—5', timp necesar pentru uniformizarea temperaturii, se străpunge fundul de plastilină al eprubetei (2) cu o baghetă de sticlă, producîndu-se amestecarea celor 2 soluții. Se agită bine conținutul calorimetrului și se urmărește temperatura pînă devine din nou constantă.

*b)* Aceleași operații plecînd de la $NH_4OH$ și HCl.

**4)** Scrieți ecuațiile reacțiilor chimice care au avut loc.

**5)** Cum se va numi $\Delta H$ pentru aceste reacții?

**6)** S-a determinat căldura de neutralizare?

Elevii răspund că nu și atunci profesorul dă ca temă să efectueze calculele și să tragă concluziile.

În plus lansează întrebarea: „Ce anume s-a neglijat aici?" (Concluziile finale se trag după discutarea consecințelor legii lui Hess).

Problematizarea a fost aici îmbinată și cu alte strategii euristice tocmai pentru a menține la elevi treaz interesul pentru cunoaștere, cît și pentru a ușura asimilarea noilor cunoștințe.

# Aspecte metodice privind predarea geometriei în clasa a VIII-a (II)

ION MITRACHE,
inspector general în M.E.Î.
CONSTANTIN CĂRBUNARU
prof Lic. ind. nr. 35 — București

**În CONTINUAREA celor expuse în numărul anterior*, vrem să sugerăm, ca de fiecare dată, acolo unde este cazul, în învățarea geometriei în spațiu, să fie folosit desenul și modelele geometrice, ca material didactic, evidențiindu-se situații din realitatea înconjurătoare.**

De exemplu, putem analiza poziția unui obiect (o bucată de cretă etc.) în comparație cu fața netedă a unui corp (fața unei mese sau a unei table), care să ne conducă la una din cele două relații între punct și plan. Fixarea acestor relații se realizează cu ajutorul textului propoziției $P_3$, care, de asemenea, sugerăm să fie despărțită în două propoziții notate de noi cu $P'_3$ și $P''_3$. $P'_3$: „Fiind date trei puncte necoliniare există un plan și numai unul care să le conțină" sau „Trei puncte necoliniare determină un singur plan", iar cu o formulare mai deosebită, ca formă, deși echivalentă.

„Dacă există trei puncte necoliniare atunci există un singur plan astfel încît ele să aparțină lui". Și aici se poate da, pentru a sublinia necesitatea introducerii noțiunilor de puncte coplanare și puncte necoplanare, următoarea problemă:

**8.** Dacă punctele $A$, $B$, $C$, $D$ nu aparțin aceleiași drepte, cîte plane sînt determinate astfel?

În rezolvarea acestei probleme sînt necesare următoarele etape:

— enunțul propoziției $P'_3$: „Într-un plan există cel puțin trei puncte necoliniare" (sau cu alte cuvinte: „dacă există un plan atunci există cel puțin trei puncte necoliniare"),

— definiția punctelor coplanare și a punctelor necoplanare,

— propoziția $P'_6$ „există patru puncte ce nu aparțin aceluiași plan",

— convenții le de desen pentru puncte coplanare și necoplanare,

— fixarea lor printr-un exercițiu ca:

8'. Folosiți desenul din fig. 1 și scrieți valoarea logică a fiecăreia din afirmațiile: $A \notin \alpha$, $E \in \alpha$, $B \in \alpha$, $L \notin \alpha$, $D \in \alpha$, $F \notin \alpha$, $H \in \alpha$.

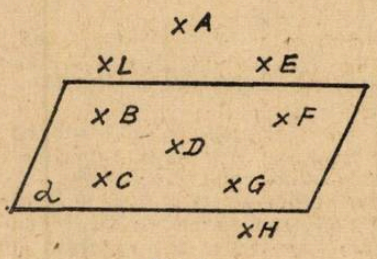
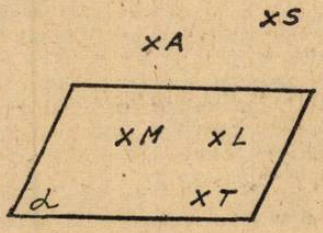



*Fig. 1*

Răspuns: adevărată, falsă, adevărată, adevărată, adevărată, falsă, falsă.

8''. Puneți în evidență într-un același desen, folosind convențiile învățate, următoarele afirmații adevărate: $M \in \alpha$, $L \in \alpha$, $S \notin \alpha$, $T \in \alpha$, $A \notin \alpha$ ($\alpha$ este un plan și M, L, S, T, A, sînt puncte diferite).

Răspuns:




* „Revista de pedagogie", nr. 10, 1982

După aceste etape recomandăm să fie rezolvată problema nr. 8 a cărei soluție se găsește în manual.

În continuare redăm alte probleme care să fixeze pozițiile între puncte și plane:

**9.** Într-un plan $\alpha$ sînt date $M_1, M_2, M_3$ puncte diferite, iar $M_4 \notin \alpha$.

a) Cîte drepte există?

b) Care este numărul cel mai mare de plane ce pot exista?

Răspuns:

a) 4 în cazul cînd $M_1, M_2, M_3$ sînt coliniare sau 6 în cazul cînd $M_1, M_2, M_3$ sînt necoliniare

b) 4

**10.** Aceeași problemă pentru punctele $M_1, M_2, M_3, M_4$ diferite între ele ce aparțin planului $\alpha$ și $M_5 \notin \alpha$.

Răspuns:

a) 5 drepte în cazul cînd $M_1, M_2, M_3, M_4$ sînt coliniare, 8 drepte în cazul cînd $M_1, M_2, M_3$ sînt coliniare și $M_4 \notin M_1M_2$; 10 drepte în cazul cînd punctele $M_1, M_2, M_3, M_4$ sînt necoliniare (nefiind trei pe aceeași dreaptă).

b) 7 plane (se poate folosi un desen — cazul unei piramide patrulatere).

**11.** Problema 6 pag., 9 din manual ed. 1982.

**12.** Punctele A, B, C, D sînt diferite și există triunghiurile ABC, BCD, CDA și DAB. Sînt aceste puncte coplanare sau necoplanare?

Răspuns:

Coplanare, de exemplu în interiorul triunghiului ABC este punctul D; necoplanare, de exemplu D nu aparține planului determinat de A, B, C.

**13.** Considerați vîrfurile unui decagon convex $A_1, A_2, A_3, \ldots A_9, A_{10}$. Cîte drepte care să conțină diagonalele lui există?

Răspuns:

35 drepte (se poate folosi o schemă ca la problema 5). Pentru accesibilitate, considerăm că se pot enumera în continuare **pozițiile (relațiile) între dreaptă și plan:**

a) dreaptă inclusă (conținută) în plan,

b) dreaptă concurentă cu planul (dreaptă care intersectează planul),

c) dreaptă paralelă cu planul.

Se poate da și următoarea clasificare pentru pozițiile între dreaptă și plan, raportate la punctele comune ale dreptei cu planul:

2 puncte comune: dreapta inclusă în plan

1 punct comun: dreapta concurentă cu planul

nici un punct comun: dreaptă paralelă cu planul

La relația de incluziune între o dreaptă și un plan $\alpha$ se poate da următoarea definiție: „O dreaptă ale cărei puncte aparțin planului $\alpha$" și notația $d \subset \alpha$

Această definiție nu ne permite să recunoaștem în probleme faptul că o dreaptă este inclusă într-un plan. Apreciem că manualul prezintă în acest sens propoziția $P_4$: „Dacă două puncte distincte A și B sînt situate într-un plan, dreapta determinată de ele are toate punctele în acest plan" care mai poate fi formulată și astfel: „Dacă există dreapta d și planul $\alpha$ în așa fel încît:

$A \in d$ și $B \in d$

$A \in \alpha$ și $B \in \alpha$ atunci $d \subset \alpha$"

Această formulare ne dă posibilitatea să rezolvăm mai comod următoarele probleme:

**14.** Fie $\alpha$ un plan și d o dreaptă astfel încît:

$A \in d$, $B \in d$, $C \in d$

$A \in \alpha$, $B \in \alpha$, $C \notin \alpha$

Este adevărat că $d \subset \alpha$?

*Răspuns:* Deoarece $A \in d$, $B \in d$, $A \in \alpha$, $B \in \alpha$ rezultă că $d \subset \alpha$, dar punctul C, care aparține dreptei d nu aparține și planului $\alpha$. Deci $d \subset \alpha$ este falsă.

**15.** Problema nr. 1 din manual pag. 9. Cu privire la relația (poziția) dreaptă concurentă cu un plan se pot da: definiția, notația și convenția de desen; se cer elevilor situații din viața de toate zilele care au condus la această noțiune.

(Observație: În școli se găsește trusa stereometrică a profesorului, ea poate fi folosită cu succes la ore; în plus se poate indica elevilor ca fiecare să-și confecționeze următoarea minitrusă: într-o cutie de carton în formă de paralelipiped dreptunghic cu dimensiunile 120 mm, 80 mm, 20 mm se așază plastilină, se netezește lăsîndu-se o margine unde se vor depozita bețișoare de diferite lungimi sau o placă din polistiren expandat și bețișoare din jocul „Maroco").

**16.** În desenul din fig. 2 punctele B, C, D sînt necoliniare și aparțin planului $\alpha$ iar $A \notin \alpha$, $M \notin \alpha$. Scrieți în ce poziții (relații) se găsesc față de $\alpha$ dreptele care există datorită celor cinci puncte.

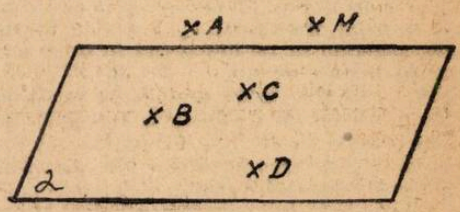



*Fig. 2*

Răspuns:

$BC \subset \alpha$, $BD \subset \alpha$, $CD \subset \alpha$, AB, AC, AD, MB, MC, MD concurente cu planul $\alpha$.

Observație: Elevii vor avea nelămuriri cu privire la relația dreptei AM cu planul pentru că nu se știe dacă ea are un punct comun cu $\alpha$; pentru aceasta trebuie dată încă o informație suplimentară, convenția de desen necomunicînd suficiente informații.

Poziția dreptei AM față de $\alpha$, din problema anterioară, conduce la introducerea poziției (relației) dreaptă paralelă cu un plan numai cu privire la definiție și convenție de desen pentru că studiul teoremelor necesită noțiuni noi ce se vor da în lecțiile următoare.

Se pot enumera în continuare **relațiile (pozițiile) între două drepte $d_1$ și $d_2$.**

*a)* Dreapta $d_1$ este concurentă cu dreapta $d_2$ care în limbajul comun al problemelor duce şi la exprimarea:

„dreptele $d_1$ şi $d_2$ sînt concurente".

*b)* Dreapta $d_1$ coincide cu dreapta $d_2$ care conduce şi aici la exprimarea: „dreptele $d_1$ şi $d_2$ sînt confundate"; sau $d_1 \subset d_2$ şi $d_2 \subset d_1$ adică toate punctele lui $d_1$ aparţin lui $d_2$ şi toate punctele lui $d_2$ aparţin lui $d_1$.

În rezolvarea problemelor cu privire la drepte care coincid este necesară următoarea propoziţie: „Dacă există două puncte diferite A şi B ce aparţin dreptelor $d_1$ şi $d_2$ atunci $d_1$ şi $d_2$ coincid".

Ca aplicaţie la acestea se poate rezolva:

**17.** Problema nr. 2 pag. 9 din manual: Dîndu-se patru puncte, dintre care oricare trei sînt coliniare, cîte drepte determinate de către două dintre ele există?

Elevii vor fi conduşi să justifice astfel: fie $d_1$ dreapta determinată de **A, B, C** coliniare, fie $d_2$ dreapta determinată de **B, C, D** coliniare; deoarece $B \in d_1$ şi $C \in d_1$ şi $B \in d_2$ şi $C \in d_2$ atunci $d_1$ coincide cu $d_2$.

*c)* „Dreapta $d_1$ este paralelă cu dreapta $d_2$" aceasta poate fi o recapitulare a noţiunilor învăţate în anii trecuţi: definiţie, notaţie, desen, recunoaştere cu ajutorul unei secante şi axioma lui Euclid (în manual propoziţia $P_2$).

*d)* „Drepte necoplanare" introduse prin situaţii din viaţă şi trusa stereometrică. În sfîrşit, pot fi enumerate **relaţiile (poziţiile) între două plane $\alpha$ şi $\beta$:**

*a)* Planul $\alpha$ coincide cu planul $\beta$.

*b)* Planul $\alpha$ este concurent cu planul $\beta$

*c)* Planul $\alpha$ este paralel cu planul $\beta$

În situaţia a) vom spune că $\alpha$ coincide cu $\beta$ este echivalent cu a spune că $\alpha \subset \beta$ şi $\beta \subset \alpha$ adică toate punctele lui $\alpha$ aparţin lui $\beta$ şi toate punctele lui $\beta$, aparţin lui $\alpha$. Modalitatea aceasta nu permite să recunoaştem în probleme cazul „$\alpha$ coincide cu $\beta$"

Manualul vine şi precizează că „Dacă două plane au cîte trei puncte necoliniare comune, ele coincid". Cu ajutorul acestei propoziţii putem rezolva probleme ca:

**18.** Presupunînd că **A, B, E, F, M** sînt puncte diferite, $\alpha$ şi $\beta$ plane şi că între ele sînt adevărate următoarele afirmaţii: $A \in \alpha$, $B \in \beta$, $A \in \beta$, $F \in \beta$, $E \in \beta$, $M \in \alpha$, $B \notin \alpha$ şi $M \in \beta$,

a) În ce poziţie (relaţie) sînt planele $\alpha$ şi $\beta$?

b) Sînt adevărate afirmaţiile: $F \in \alpha$ şi $E \in \alpha$?

Răspuns:

a) Avem $A \in \alpha$, $M \in \alpha$, $B \in \alpha$
$A \in \beta$, $M \in \beta$, $B \in \beta$, $F \in \beta$, $E \in \beta$
Cum $\alpha$ şi $\beta$ au punctele A, M, B comune rezultă că „$\alpha$ coincide cu $\beta$".

b) Evident, dacă $F \in \beta$ şi $E \in \beta$ atunci $F \in \alpha$ şi $E \in \alpha$ sînt adevărate.

**19.** Dîndu-se cinci puncte A, B, C, D, E diferite d ntre care oricare patru sînt coplanare, cîte plane formate din cîte trei există?

Răspuns:

Fie $\alpha$ planul determinat de **A, B, C, D** coplanare, fie $\beta$ planul determinat de **B, C, D, E** coplanare deoarece

$B \in \alpha$ şi $C \in \alpha$ şi $D \in \alpha$ şi
$B \in \beta$ şi $C \in \beta$ şi $D \in \beta$ atunci

$\alpha$ şi $\beta$ coincid (deci un singur plan)

În situaţia b) vom numi 2 plane concurente, 2 plane distincte care au un punct comun, care se întăreşte cu propoziţia $P_6$ din manual. „Dacă două plane distincte au un punct comun, atunci ele mai au încă cel puţin unul".

Acum se iveşte ocazia să enunţăm o consecinţă: „Dacă două plane sînt concurente atunci ele au o dreaptă comună". Cerem elevilor justificarea ei:

din ipoteză avem două plane $\alpha$ şi $\beta$ concurente, adică conform definiţiei două plane diferite care au un punct comun **A**; conform cu $P_6$ ele mai au încă cel puţin un punct **B**; conform cu $P_1$ ele au o dreaptă comună, **AB**, pentru că $A \in \alpha$ şi $B \in \alpha$ deci $AB \subset \alpha$
$A \in \beta$ şi $B \in \beta$ deci $AB \subset \beta$

Faptul că două plane $\alpha$ şi $\beta$ concurente au dreapta comună **d** se mai poate nota: $\alpha \cap \beta = d$,

notaţie care face ca să numim **d: dreaptă** de intersecţie a celor două plane.

## PROBLEME DE FIXARE

**20.** **A, B, M, C, D, S** sînt puncte diferite iar $\alpha$ şi $\beta$ plane diferite. În ce relaţie se găsesc $\alpha$ şi $\beta$ ştiind că următoarele afirmaţii sînt adevărate: $A \in \alpha$, $B \in \alpha$, $M \in \beta$, $C \in \alpha$, $D \in \alpha$, $B \in \beta$, $S \in \beta$.

Răspuns:

Deoarece $\alpha$ şi $\beta$ au punctul **B** comun, ele sînt concurente.

**21.** Se ştie că $\alpha \cap \beta = d$, $A \in \alpha$ şi $A \in \beta$. Ce se poate spune despre **A** şi **d**?

Răspuns:

Deoarece **A** este comun planelor $\alpha$ şi $\beta$ el aparţine dreptei de intersecţie a lor, deci $A \in d$.

**22.** Se ştie că $\alpha \cap \beta = d$, unde $\alpha$, $\beta$ sînt două plane iar $B \in \beta$, $B \in \alpha$ şi $B \notin d$. Ce concluzie se poate desprinde?

Răspuns:

Deoarece $\alpha \cap \beta$ înseamnă că $\alpha$ şi $\beta$ sînt concurente şi există pe dreapta **d** cel puţin două puncte diferite, comune celor două plane, cele două plane mai au încă un punct comun **B** ce nu aparţine lui **d** deci ar însemna că cele două plane au trei puncte comune adică ar coincide, ceea ce este absurd în comparaţie cu afirmaţia din ipoteză că sînt concurente.

Cu privire la situaţia **c)**, la această etapă de prime lecţii introductive, ne putem mărgini la a da elevilor numai definiţia, convenţia de desen şi convenţia de notare rămînînd să se studieze mai în amănunt la tema: „Cîteva teoreme de paralelism".

# Formarea deprinderilor de muncă intelectuală în grădiniță

GEORGETA BĂDICĂ

**ÎNARMAREA COPILULUI PREȘCOLAR, viitor școlar, cu deprinderi intelectuale, constituie o sarcină deosebit de importantă, și trebuie să stea în atenția educatoarei.**

**În baza acestui considerent, mi-am organizat activitatea conform particularităților de vîrstă și individuale ale copiilor din grupa cu care am lucrat. În vederea îndeplinirii scopului propus, mi-am alcătuit următorul plan de lucru:**

a) să cunosc puterea de stăpînire a fiecărui copil — care a frecventat grădinița sau nu a frecventat — și stadiul acestor deprinderi și motivele datorită cărora aceste deprinderi se află la nivelul respectiv;

b) să aplic acele mijloace și procedee de lucru, care să asigure eficiența muncii, în vederea formării deprinderilor la nivelul cerut de programă, la nivelul la care trebuie să ajungă un copil preșcolar, la intrarea în clasa I;

c) să dozez aceste mijloace și procedee de lucru, în funcție de caracteristicile individuale în evoluție, de rezultatele obținute la un moment dat, de perioada de an școlar în care le aplic.

Am urmărit formarea și automatizarea tuturor acestor deprinderi, în limitele posibilului, la fiecare dintre copiii înscriși în grupă. În anul școlar 1978—1979; 1979—1980, am condus activitatea instructiv-educativă la *grupă combinată*, compusă din grupă mijlocie și din grupă mare. Din numărul de 36 de copii înscriși, mă voi opri numai asupra unui lot format din 8 copii, *cu scopul de a ilustra unele modalități de lucru cu aceștia, unele greutăți întîmpinate, care uneori pot fi decisive, rezultatele obținute de acești copii în grădiniță, modul cum s-au acomodat la clasa I și rezultatele obținute la sfîrșitul trimestrului I al anului școlar 1980—1981.*

După primele zile de frecvență, în anul școlar 1978—1979, în cadrul grupei mijlocii, am încadrat acești preșcolari în următoarele 3 situații:

— situația A = 2 copii: R M.: N.D.

— situația B = 3 copii: D.M., N.D., R.D.

— situația C = 3 copii: T.M., P.M., P.C.

Tehnicile de investigare pe care le-am folosit în cunoașterea particularităților individuale ale acestor copii au fost: observarea, convorbirile libere, probe de cunoaștere gen test, analiza rezultatelor obținute în diverse activități, informări primite din partea părinților în cadrul orelor de consultații cu părinții, sau a vizitelor la domiciliu.

*Particularitățile individuale*, cunoscute în urma aplicării acestor tehnici, au fost:

— copiii R.M., N.D. — din grupa A — aveau următoarele caracteristici comune: procese psihice sub nivel stadial de dezvoltare, defect de vorbire — dislalie, pronunțată instabilitate a atenției, deprinderi de comportament negative, nesociabili (individualiști); se deosebesc prin următoarele caractetistici: R.M. — violent în relațiile cu colegii, ușoară instabilitate motrică, tulburent în orice moment al zilei; N.D. — foarte timid, necomunicativ — apropiat de mutism, apatic;

— copiii D.M.; N.D.; R.D. — din grupa B — aveau următoarele caracteristici comune: timizi, retrași în jocuri, procese psihice normal dezvoltate, cu preferință pentru răspunsurile prin acțiune, prin desen, nu prin comunicare verbală;

— copiii T.M.; P.M.; P.C. — din grupa C — aveau aproape aceleași caracteristici comune cu copiii din grupa B, deosebindu-se prin curajul cu care se angajau în orice tip de activitate, prin siguranța cu care comunicau verbal orice rezultat al muncii lor.

Cunoscînd particularitățile comune acestor grupe de copii, cît și diferențele în particularitățile individuale, modalitatea de antrenare a acestor copii în activitate a fost tratarea diferențiată.

Cu cei doi copii din grupa A am lucrat diferențiat atît în activitățile obligatorii, cît și în munca individuală, desfășurată în prima parte a programului zilei. De asemenea, am mers la cursurile de logopedie desfășurate în cadrul cabinetului logopedic. O altă modalitate de lucru a fost antrenarea părinților în munca de educație a acestor copii, de aceea

principalul motiv al rezultatelor nefavorabile la care s-a ajuns în creşterea şi educarea acestora a ţinut de modul de organizare şi înţelegere a actului educaţional în familie. Respectiv R.M., avînd o familie dezorganizată, beneficia de „educaţia străzii", iar N.D. avînd probleme de sănătate fiind în creştere a fost sufocat de grija excesivă a părinţilor.

În tratarea individuală din grădiniţă mi-am propus să pornesc, în primul rînd, de la trezirea interesului pentru jocuri cu subiecte simple, la folosirea jucăriilor, după funcţionalitatea lor, la cooperarea cu copiii R.M. şi N.D., atît în acţiunea de joc, în jocuri simple, cît şi în comunicare verbală (denumirea jucăriilor diverse, descrierea sumară a celor îndrăgite etc.). Cu ocazia desfăşurării jocurilor am organizat, fără să simtă că sînt supuşi unei atenţii speciale, diverse jocuri senzoriale, în scopul formării spiritului de observaţie, trezirii interesului pentru cunoaştere. I-am învăţat şi cîteva tehnici de investigare, bineînţeles, totul încadrat în acţiunea jocurilor de creaţie, la care am participat direct şi cu rol conducător. În aceste exerciţii senzoriale, cei doi copii au urmărit cu degetul conturul rotund al roţilor necesare maşinii, au căutat mărul roşu pentru păpuşă, au căutat un cub care să nu fie aspru, să fie neted, au simţit apa cu care s-au spălat pe mîini după ce au modelat un morcov pentru iepuraş etc. În timpul desfăşurării acestor jocuri senzoriale, am intercalat scurte convorbiri orale despre jucăriile de acasă, jocurile lor din curte, despre cum şi-au petrecut timpul acasă. Normal, ar fi urmat complicarea acestor jocuri senzoriale, atît pentru sensibilizarea analizatorilor, cît şi pentru formarea unor noţiuni, în vederea introducerii unor cuvinte noi în vocabular. Rezolvînd aceste sarcini, se consolidează deprinderile intelectuale de a recepţiona şi înţelege în actul de comunicare, de a acţiona în vederea rezolvării celor recepţionate, de a exprima cît mai corect şi clar ceea ce au de spus. Procesul de formare intelectual a acestor copii a fost foarte mult îngreunat de atitudinea familiei. Copilul R.M. a absentat de mai multe ori perioade lungi de timp. Copilul N.D. a absentat de asemenea mult, fiind internat în spital. Pentru rezolvarea acestui caz s-a luat legătura cu medicul endocrinolog, profesorul logoped, cu educatoarea grupei.

În anul şcolar următor, frecvenţa în cazul copilului R.M. a fost mai bună. Caracteristicile individuale nu au suferit modificări substanţiale între cei doi ani de grădiniţă. Cu toate că era înscris la grupa mare, nivelul deprinderilor intelectuale corespundea grupei mijlocii. Deprinderea de a asculta, de a observa, de a înţelege, se manifesta numai dacă cuvîntul era însoţit de material concret, intuitiv, bogat. Astfel, la toate poveştile desfăşurate pe bază de diafilm asculta cu atenţie, iar cu ocazia dramatizării acestor poveşti se anunţa pentru a interpreta cîte un rol. Interpretările, nu au atins niciodată un nivel mulţumitor, dar au constituit un pas în dezvoltarea gîndirii şi a limbajului, în formarea deprinderii de prelucrare pe plan mintal a activităţii de a construi un rol, de a-l exprima prin vorbire, care s-a caracterizat prin: vocabular sărac, voce stinsă, fără curaj. Concluziile la care am ajuns, în urma manifestării preferinţei pentru astfel de activitate, au fost: În cazul copilului R.M. s-a trezit interesul pentru un joc cu tentă intelectuală şi dorinţa de a activa şi el în cadrul şi în faţa colectivului. A fost momentul cînd am hotărît să îmbin tratarea diferenţiată individuală cu încadrarea lui într-un grup de copii. Plecînd de la aceste interese, manifestate de copil, am mai folosit următoarele procedee: am solicitat colectivul de copii în antrenarea lui R.M. în orice joc al lor, prin repartizarea unui rol. Direct sau indirect l-am ajutat să înţeleagă rolul lui, să şi-l îndeplinească, să nu-l abandoneze. Alt procedeu a fost de a-l stimula să accepte rolurile în jocurile cu temă de construcţie. Caracteristic preşcolarului este interesul pentru activitatea eficientă. Preşcolarului îi place să i se dea de lucru. Am antrenat acest copil în confecţionarea sau modelarea accesoriilor necesare jocurilor de construcţii. Astfel el a tăiat, a lipit, a înşirat lanţ pentru pomul de iarnă din „orăşelul copiilor", cu mare plăcere. Dar, important pentru dezvoltarea lui a fost că a ascultat şi a înţeles proiectul de lucru, chiar dacă realizarea tehnică nu a fost mulţumitoare. Lucrarea a fost dusă la bun sfîrşit, timpul a fost folosit în mod util, satisfăcător.

Procedeele de lucru cu acest copil a fost mult prea bogat, variat, dar greu de cuprins în lucrarea de faţă. Rezultatele obţinute la finele celor doi ani de grădiniţă, nu au fost din cele mulţumitoare. Copilul R.M. a plecat din grădiniţă cu deprinderile intelectuale în formare.

Munca cu cel de al doilea copil, N.D. a fost asemănătoare. Şi în al doilea an am întîlnit obstacolul nefrecventării grădiniţei. Nivelul atins în formarea şi automatizarea deprinderilor intelectuale la aceşti doi copii se caracteriza astfel: stăpîneau în mică măsură deprinderea de a asculta o sarcină (din orice capitol din programă). Datorită nedezvoltării la nivelul cerut al gîndirii (la nivel de înţelegere, de interiorizare a acţiunii cu obiectele pe plan mintal, de nerealizare a unor comparaţii, generalizări, abstractizări, a pătrunderii relaţiilor dintre obiecte şi fenomene) sarcina ascultată, nu era prelucrată, rezolvată. În cazul acestor doi copii, deprinderile intelectuale nu întotdeauna au devenit un instrument de lucru.

Iată şi rezultatele obţinute de aceşti copii în clasa I: probleme de adaptare — integrare socioafectivă foarte dificilă; capacităţi in-

telectuale — slab dezvoltate; ritm de lucru — lent; medii de 6 obținute la sfîrșitul trimestrului I — citit, scris, dezvoltarea vorbirii, cunoașterea mediului înconjurător, matematică; iar la desen, educație fizică, lucrul manual au obținut medii de 7.

Condițiile nefavorabile, care au condus la asemenea rezultate, au fost: munca discontinuă desfășurată, stingerea stereotipurilor dinamice în formare și automatizare datorită lipsei de exercițiu, ambele ducînd la nedozarea coeficientului de dificultate în exercițiile de formare a deprinderilor intelectuale.

În cazul copiilor cuprinși în grupa B și C, nu am întîmpinat astfel de dificultăți. Munca de formare și automatizare a deprinderilor intelectuale a fost mult mai riguros planificată, desfășurată continuu, dozat coeficientul de dificultate a exercițiilor. Rezultatele obținute le-am urmărit mult mai ușor. Aceste rezultate s-au datorat frecvenței foarte bune la grădiniță, seriozității cu care au privit părinții rolul grădiniței, particularităților individuale — fără probleme. Scopul pe care mi l-am propus, privind formarea și consolidarea deprinderilor intelectuale la acești copii, în vederea obținerii unor rezultate bune și foarte bune la școală, au fost de a le exersa, a le automatiza prin rezolvarea multor sarcini, cît mai diverse, sarcini care aveau la bază o dezvoltare intensă a proceselor de cunoaștere, afective, motivaționale și volitive. Eșalonarea și dozarea sarcinilor adresate spre recepționare, prelucrare, găsirea unor soluții, le-am rezolvat în funcție de sarcinile din programă, pe grupe de vîrstă, pe capitole și în funcție de evoluția întregii activități psihice a acestor 6 copii. Diferențele de organizare au constat în a alege acele mijloace și procedee de lucru, care să trezească emoții puternice, motivații vii în rezolvarea sarcinilor ce au stat în atenția copiilor din grupul B — copii timizi, în scopul de a trece acest obstacol mai ușor, de a-și manifesta și exersa plenar deprinderile intelectuale în lucru. Fiecare an de lucru — din cei doi ani de grădiniță parcurși de cei 6 copii — se poate împărți în două perioade: prima perioadă — de la începutul anului pînă la mijlocul trimestrului II, a doua perioadă începînd cu mijlocul trimestrului II, pînă la finele anului școlar.

La grupa mijlocie, în prima perioadă, am organizat activitatea în scopul perfecționării analizatorilor, a percepției, pentru a conduce acești copii spre însușirea unor scheme foarte simple de lucru. Dacă ei dețineau tehnica deprinderii de a asculta atenți, fără mișcări inutile, sau alte preocupări, cu interes în a adresa o întrebare, nu m-am mulțumit în a stereotipiza planul de întrebări folosit în activitățile de observare, lecturi după imagini, convorbiri, sau a simplifica regulile de joc în cadrul jocurilor didactice din oricare capitol. Din contră, am folosit criteriul simplu de observare a unui obiect. În a doua parte a anului școlar am început să strecor și criterii mai complicate, de comparație, de căutare a unor înlănțuiri de la cauză la efect. Complicarea sarcinilor, susținute de un puternic fond afectiv — emoțional, o puternică trebuință, a determinat acești copii să-și canalizeze atenția spre un scop precis, pe care l-au înțeles, l-au urmărit în rezolvare. Nu au primit sarcina rămînînd pasivi. A intrat astfel în rol cea de a doua deprindere intelectuală — de a rezolva sarcina. Așa se explică că în cadrul activității cu conținut matematic cu tema „Lipește în spațiul dat tot atîtea imagini cîte obiecte sînt în mulțimea alăturată", copiii au căutat soluția, comparînd mulțimile, rezolvînd corespondența biunivocă. Motive puternice ca: să facem tablouri și pentru păpușa cealaltă (care-i supărată că nu are și ea un tablou), cine termină de lucrat primește o bulină mare, au determinat acești copii să caute soluții, fără efort deosebit. Din punctul de vedere al deprinderii intelectuale au cîștigat în automatizarea deprinderii de a nu rămîne pasivi în fața unei sarcini primite. Dar, nici de a nu lăsa rezultatul exteriorizat numai prin acțiunea de a lipi tot atîtea obiecte. I-am antrenat la întrecere. Rezultatul întrecerii a fost că și copiii din grupa B au formulat foarte bine răspunsul. Diversificarea situațiilor de lucru, conform sarcinilor din programă, pe tot parcursul anului, a condus la exersarea în multiple forme a deprinderilor intelectuale de a asculta, a prelucra, a comunica rezultatul. Astfel, în a doua parte a anului școlar, copiii au rezolvat bine unele sarcini intelectuale: să povestească cursiv, dialogat, să formuleze propoziții simple sau dezvoltate după toate criteriile, atît în jocurile didactice, cît și în verbalizarea acțiunilor de investigare, cu caracter matematic, să analizeze, să compare, să povestească despre o întîmplare, să creeze un dialog, atît în dramatizări, povestiri create, cît și în lecturile după imagini etc.

În anul următor, la grupa mare, am complicat sarcinile, tot în funcție de conținutul programei, dar solicitîndu-i într-o activitate mintală superioară. În exersarea gîndirii nu m-am mai oprit la analiză, comparație. I-am antrenat în extragerea unor sinteze, pe bază de material concret, chiar din prima parte a anului școlar. În a doua parte fie că erau sinteze legate de conținutul cunoașterii mediului înconjurător, fie că erau sinteze legate de analiză matematică, sau gramaticală, ele au fost formulate oral. În trecerea aceasta, de la simplu la complex, de la concret la abstract, am avut în vedere perfecționarea deprinderii de a prelucra sarcina, trecînd de la gîndirea intuitivă spre interiorizarea percepției, mișcărilor sub formă de imagini reprezentative, experiențe mintale. Cu alte cuvinte, i-am condus spre un grad mai înalt de generalizare, abstractizare și din nou concretizare. Astfel, în activitățile matematice de măsurare, de construire a unui întreg din jumătăți și sferturi, cei 6 copii au reușit

să generalizeze pe plan mintal, exprimat apoi verbal, că un întreg este format din 2 jumătăți, 4 sferturi, care reunite dau întregul, dar din care putem lua o jumătate sau un sfert. Încă de la această vîrstă, la acești copii, în mod particular, a apărut reversibilitatea gîndirii, percepută mai întîi concret, reversibilitate care înseamnă o treaptă superioară în dezvoltarea gîndirii. De asemenea, tot într-o activitate matematică, tot în măsurare, dar a capacităților, acești copii au sesizat că: turnînd aceeași cantitate de apă într-un pahar înalt și subțire, apoi într-un pahar scund și larg, cantitatea de apă nu se schimbă, chiar dacă în paharul mai înalt pare mai multă apă.

Multe sarcini dificile și-au însușit aceștia pînă la sfîrșitul anului școlar 1979—1980. Succesul a constat în faptul că au ajuns la perfecționarea deprinderilor intelectuale la un nivel foarte ridicat, încît oricît au fost de grele sarcinile, ei au reușit să le înțeleagă integral, să caute imediat o rezolvare, să se decidă asupra unei soluții din multitudinea de rezolvări posibile, să o exprime. Tot spre sfîrșitul anului școlar, o atenție deosebită am acordat-o în formarea și automatizarea deprinderii de a urmări cu atenție răspunsul colegilor, de a-l compara cu rezultatul obținut de ei, de a renunța la decizia lor dacă era greșită și a o adopta pe cea mai bună, de a completa, continua orice răspuns. În mod special m-am folosit de jocurile didactice de dezvoltarea vorbirii, de analiză fonetică, gramaticală, de problematizarea unor sarcini matematice.

Apreciez că cei 6 copii, din grupele B și C, au dobîndit în grădiniță deprinderi intelectuale foarte bine automatizate. Iată rezultatele lor obținute în clasa I:

a) Cei trei copii emotivi din grupa B au ridicat ușoare probleme în încadrarea în colectiv, în ritmul școlar, capacitățile lor intelectuale s-au manifestat plenar, mai reținut însă în rezultatele exprimate oral, mai liber în rezultatele exprimate în scris, desen, lucru; mediile obținute la sfîrșitul trimestrului I au fost: citit, scris, dezvoltarea vorbirii, cunoașterea mediului, matematică — nota 9; educație fizică, desen, lucru — nota 10;

b) Cei trei copii din grupa C s-au adaptat perfect, ușor, avînd rezultate foarte bune; mediile obținute au fost numai de 10.

În concluzie, mediul organizat din grădiniță de copii întrunește toate condițiile necesare formării și automatizării deprinderilor intelectuale necesare copilului preșcolar, la intrarea în clasa I. Dar, în formarea și dezvoltarea lor, educatoarea are datoria de a cunoaște foarte bine copilul, de a-l trata diferențiat, de a găsi cele mai potrivite procedee de lucru, pentru influențarea dezvoltării lui psihomotorii, a capacităților și abilităților sale intelectuale. Numai așa se creează o bază bună de formare și automatizare a deprinderilor intelectuale, care cer plus de efort, motivație puternică, atenție voluntară.

Procedînd astfel, copii se vor adapta cu ușurință la activitatea de învățare, care se bazează pe un fond important de deprinderi și abilități intelectuale, învățarea fiind o activitate precis finalizată, strict organizată, socialmente obligatorie, sistematic reglată și controlată în cadru organizat de școală.

# Activizarea elevilor în vederea sporirii randamentului școlar în învățămîntul primar

Inv. AMALIA FURNICĂ
Școala generală nr. 2, de pe lîngă
Liceul pedagogic, Bîrlad

**ASPECTULUI ENERGETIC, dinamic, de însușire activă și creatoare a cunoștințelor i-am acordat o deosebită atenție, urmărind ca el să devină o trăsătură caracteristică, de durată a elevilor. Mulți elevi însă sînt pasivi în cadrul orelor, nu-și anunță prin ridicarea mîinii participarea la lecție și se mulțumesc cu răspunsurile colegilor lor. Unii din aceștia se bazează pe faptul că au manualul și că vor mai citi din el, prelungindu-și timpul necesar pregătirii lecției de acasă, cheltuind un efort mai mare pentru înțelegerea cunoștințelor. Alții însă nu depun eforturi să înțeleagă cele citite și le învață mecanic. Există și o altă categorie — a pasivilor — care nu sînt atenți nici în clasă și nu învață deloc nici acasă.**

Este știut că orice proces de învățare cuprinde unele faze care fac necesar un consum special de energie, de tensiune. Nu este nici de dorit, nici posibil din punct de vedere pedagogic să evităm aceste stări, dimpotrivă trebuie să folosim procedee de activizare care în anumite condiții să transforme stările inactive în stări active.

În acest scop, am încercat un experiment încadrînd activitatea de învățare în astfel de situații — cu valență pozitivă din punctul de vedere al activizării elevilor. În încercarea pe care am făcut-o am urmărit

două părți distincte: 1) — o parte constatativă și 2) — una formativă.

În prima parte a acestei activități am vrut să constat în ce măsură elevii înțeleg lecțiile în clasă, dacă le mai studiază acasă, pentru ca procesul de însușire a cunoștințelor să fie complet. Am ales mai întîi ca obiecte de studiu, începînd cu clasa a II-a, citirea și aritmetica, apoi în anii următori am extins procedeul și la celelalte obiecte.

Tema experimentului a fost: *Efectul controlului anunțat înainte de explicarea lecției și făcut imediat după explicare și efectul controlului făcut în ora următoare după așazisa pregătire a lecțiilor de către elevi, acasă.*

Cum am procedat?

**1.** La începutul lecției, am recomandat elevilor să fie foarte atenți pentru că la sfîrșitul explicării temei voi verifica, printr-o lucrare de control, ce au înțeles și reținut din conținutul cunoștințelor predate. Nu le-am atras atenția că și în ora următoare — după ce vor pregăti *bine* tema acasă — le voi da o nouă lucrare de control, la aceeași temă. Le-am cerut totuși să se pregătească cît se poate de bine. A doua zi, prin lucrarea de control dată, am vrut să constat dacă tema a mai fost studiată acasă. Întrebările din cadrul controlului imediat, anunțat, le-am pus în scopul de a urmări *reproducerea esențialului* din lecție. În lecția următoare însă, întrebările au fost mai grele, considerînd că tema a putut fi aprofundată, într-un timp mai mare, acasă.

**2.** Un al doilea procedeu a fost acela prin care anunțam atît controlul imediat, cît și cel ulterior la aceeași temă.

**3.** Și, în sfîrșit, al treilea procedeu a constat în faptul că elevii s-au pregătit pentru controlul ulterior sub supravegherea mea, am făcut deci lecții al căror scop era de a-i învăța să învețe. Am dat elevilor un număr însemnat de lucrări de control. Constatările făcute, prin folosirea acestor procedee, au fost prezentate într-o consfătuire a personalului didactic și apreciate pozitiv. Iată aceste constatări:

— elevi care au înțeles tema din clasă și care au mai repetat-o acasă;

— elevi care au înțeles tema din clasă, dar acasă n-au mai repetat-o;

— elevi care n-au înțeles nimic

— elevi care n-au înțeles tema din clasă și nici n-au depus eforturi de studiu acasă.

Am obținut în felul acesta o evidență clară privind participarea și neparticiparea elevilor la lecție, ceea ce mi-a înlesnit tratarea diferențiată. Fiind antrenați prin aceste procedee, elevii își formează deprinderea de a studia sistematic temele știind că sînt verificați mereu și astfel își însușesc temeinic cunoștințele lecție de lecție.

Ca rezultat al controlului imediat am constatat că participarea elevilor la lecție este mult mai intensă și determină activizarea gîndirii, reușind să creeze o tensiune internă în activitatea intelectuală a elevilor și deci să sporească gradul de înțelegere a cunoștințelor. Eficiența controlului imediat anunțat am observat-o, atît în reducerea timpului necesar pregătirii temei de acasă, cît și în eficiența activizării intelectuale a elevilor în timpul lecției sub aspectul îmbunătățirii performanțelor la învățătură. Activizarea elevilor pe plan intelectual a ușurat înțelegerea și reținerea cunoștințelor noi, iar datorită faptului că la controlul imediat și-au dat seama de eficiența pozitivă a procedeului aplicat, ei și-au însușit aceste cunoștințe acasă cu un spor de eficiență și afecțiune. Arătam, în rîndurile de mai sus, că la ultimul procedeu i-am învățat cum să învețe tema predată în clasă, pentru ca la controlul ulterior să sporească numărul notelor mai bune. Procedeul acesta l-am extins și asupra pregătirii de către elevi acasă a temei noi, înainte ca aceasta să fie explicată în clasă. Se știe că, în sistemul clasic de predare - învățare a noilor cunoștințe, lecția de tip mixt, la orice obiect începea cu învățarea în clasă, cu învățătorul, și se termina acasă prin temele ce se dădeau în acest scop. Prin acest sistem niciodată nu reușeam să termin lecția în clasă. Mă loveam de multe greutăți. În primul rînd elevii citeau greoi, povesteau greoi la lecțiile cu conținut literar și științific. De aceea, marea majoritate stăteau atenți, ascultînd expunerea mea, ca învățător, participînd prin întrebări doar cîțiva elevi în fixarea cunoștințelor. Restul elevilor nu-și aduceau nici o contribuție în timpul lecției. Sistemul conexiunii inverse era incomplet. Doream o schimbare care să mă ajute să scot copiii din această stare de inactivitate în cadrul celui mai important moment al lecției: *prezentarea noilor cunoștințe*. Începînd cu clasa I, din a doua jumătate a anului, i-am obișnuit pe elevi să citească bine tema nouă acasă, să pună întrebări cu care să găsească legătura de înțeles dintre cuvintele principale, și secundare din propoziție, să pună întrebări dintr-un fragment, să pună întrebări asupra cuvintelor din coloane pentru a preciza felul lor (ființe, lucruri, acțiuni, nume de acțiuni etc.), iar în clasele a II-a, a III-a și a IV-a chiar să cunoască conținutul de idei al textelor de la citire, istorie, geografie etc. Stăpînind această tehnică, elevii își pun întrebări care-i ajută să povestească fragmentele din orice text, fără a fi nevoiți să memoreze mecanic. Întrebările ușoare și grele pe care elevii și le pun îi ajută să-și dezvolte gîndirea logică. Procedînd astfel am cîștigat un timp mai mare care mi-a dat posibilitatea să realizez aproape la fiecare lecție sarcinile instructiv-educative propuse pentru tema nouă. Sînt elevi care nu muncesc acasă nici pentru tema de zi, dar mai ales pentru tema nouă. Cu aceștia am desfășurat mai multe ore pentru a-i învăța cum să învețe. Prin aceste lecții și prin participarea la lecțiile-dezbatere făcute

de colegii lor, antrenîndu-i și pe ei, și această categorie de elevi a cîștigat mult mai mult decît în sistemul vechi de predare.

Pentru a fi mai clar voi reda mai jos un *exemplu de lecție la citire și aritmetică*, la clasa a II-a, cu începerea efectivă a experimentului (anul școlar 1978—1979).

**CITIREA**

**Întrebări cu caracter reproductiv — date în aceeași lecție în care s-a studiat bucata de citire.**

Titlul bucății: „*Muncă și odihnă*" (clasa a II-a)

1) Cum își scrie lecțiile Sorin?
2) Ce face mama? Dar tata?
3) Cînd citește băiatul o poveste?
4) Ce face apoi?
5) Ce face înainte de culcare?
6) La ce visează Sorin?
7) Cînd se culcă părinții?
8) Cum se trezesc dimineața?

**Întrebări și teme cu caracter creativ — date în lecția următoare din aceeași bucată de lectură:**

1) Cum trebuie să-și pregătească lecția un elev silitor?
2) De ce e necesar să citim și alte cărți?
3) Ce program de zi trebuie să aibă un școlar?
4) De ce trebuie să ne spălăm dinții, mîinile, fața și să aerisim camera înainte de culcare?

**ARITMETICA**

**Înmulțirea și împărțirea la 9.**
**Lucrare cu caracter reproductiv.**

5) De ce trebuie să învățăm?
6) De ce trebuie să ne odihnim?
1) Cît fac:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 × 9 | 3 × 9 | 5 × 9 | 7 × 9 | 9 × 9 |
| 2 × 9 | 4 × 9 | 6 × 9 | 8 × 9 | 10 × 9 |
| 9 : 9 | 27 : 9 | 45 : 9 | 63 : 9 | 81 : 9 |
| 18 : 9 | 36 : 9 | 54 : 9 | 72 : 9 | 90 : 9 |
| 72 : 8 | 45 : 5 | 18 : 2 | 36 : 9 | |
| 54 : 6 | 63 : 7 | 18 : 6 | 36 : 4 | |
| | | 18 : 3 | 36 : 6 | |
| | | | 81 : 9 | |

? × 9 = 18 8 × ? = 72 □ × 6 = 54
6 × ? = 54 ? × ? = 36 5 × □ = 45
□ : 9 = 2 □ : 8 = 9 □ : 7 = 9
36 : □ = 4 72 : □ = 8 81 : □ = 9

**Lucrare cu caracter creativ**

1) Care numere sînt de 9 ori mai mari decît: 5, 4, 8, 9.
2) Care numere sînt de 9 ori mai mici decît: 18, 45, 72.
3) Aflați produsul folosind gruparea la ex.: 8 × 9.

Exerciții:

7 × 9 — 34 = 9 × 9 — 44 = 45 : 5 × 8 =
6 × 6 : 9 =
5 × 9 + 45 = 36 : 6 × 9 = 27 : 3 × 7 =
3 × 6 : 9 =
90 : 9 × 5 = 72 : 9 : 4 = 7 × 8 — 28 =
45 : 9 × 5 = 81 : 9 : 3 = 3 × 9 + 27 =

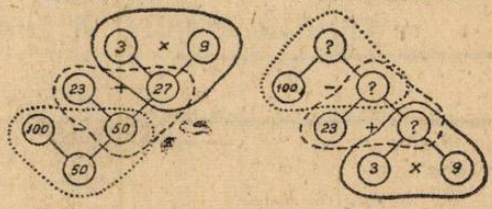
4) Rezolvați problema:

Ce rest a primit de la 100 lei o gospodină care a cumpărat de 23 lei carne și 9 kg de mere cu 3 lei kg?

*Datele*

100 lei
23 lei
9 kg a 3 lei > ? (lei)

*I Metoda sintezei* *II Metoda analizei*




Planul rezolvării:

1) Cîți lei au costat merele?
3 lei × 9 kg = 27 lei.
2) Cîți lei au costat cumpărăturile?
23 lei + 27 lei = 50 lei.
3) Ce rest a primit?
100 lei — 50 lei = 50 lei.
**R.** = 50 lei.

4) Scrieți textul problemelor simple din problema dată:

Prima problemă simplă:

O gospodină a cumpărat 9 kg de mere cu 3 lei kg. Cîți lei costă merele?

A doua problemă simplă:

O gospodină a cumpărat de 23 lei carne și de 27 lei mere. Cîți lei a cheltuit?

A treia problemă simplă:

O gospodină avea 100 lei. Ea a făcut cumpărături de 50 lei. Cîți lei i-au mai rămas?

*

S-ar putea spune că tema experimentului ar constitui un motiv extrinsec al învățării, că copilul învață de frică că i se dă lucrare de control. Chiar așa fiind, practicînd acest procedeu, elevii reușesc prin pași mici să obțină rezultate frumoase. În urma corectării lucrărilor se pot desprinde unele concluzii: ce a înțeles copilul din lecția respectivă, ce nu a înțeles, ce e confuz, cum se exprimă etc. Învățătorul discută în clasă, cu elevii, lucrările de control, neclarităților, exprimarea, ortografia. Treptat, elevii își formează deprinderi de autocontrol și se pregătesc intens pentru lucrări.

Procedeele folosite în cadrul experimentului de mai sus mi-au dat posibilitatea să antrenez toți elevii la lecție, să cunosc toate lacunele din pregătirea lor și să le remediez.

Activizînd elevii în procesul de predare-învățare în felul acesta, apreciez că se sporește mult eficiența lecției și randamentul muncii învățătorului în clasă, se asigură nivelul maxim de cunoștințe și pentru elevii cu greutăți în pregătirea lecțiilor și deci promovarea tuturor elevilor.

Apreciez de asemenea că formînd la elevi deprinderea de a studia și sistematiza un material, îi pregătim în vederea autoinstruirii de mai tîrziu.

# Perfecționarea activității directorului școlii — cerință majoră a ridicării calității procesului instructiv-educativ

ION PĂTRAȘCU
Inspector școlar general
LAURENȚIU ANTON
directorul Casei personalului didactic — Olt

**ÎN CUVÎNTAREA TOVARĂȘULUI NICOLAE CEAUȘESCU, secretar general al P.C.R., la marea adunare populară consacrată deschiderii anului de învățămînt 1982/1983 se subliniază: „Am ajuns, deci, la o acumulare care ne permite acum să punem în fața învățămîntului obiectivul trecerii la o nouă calitate — de la o cantitate la o calitate superioară în formarea tinerei generații, atît din punct de vedere profesional, științific și tehnic, cît și politic".**

Trecerea la o nouă calitate, superioară, în formarea tinerei generații este obiectivul fundamental al activității de învățămînt în județul nostru în anul școlar 1982/1983 și în viitor, obiectiv ce condiționează întregul proces de organizare, îndrumare și control, de predare-învățare, în sensul formării și pregătirii forței de muncă, în concordanță cu dezvoltarea economico-socială a societății noastre.

*Un rol important în trecerea la o nouă calitate în procesul de învățămînt îl are conducerea științifică a întregii activități, coordonarea promptă a eforturilor întregului colectiv didactic pentru traducerea în viață a sarcinilor pe care partidul și statul, societatea noastră le pune în fața școlii și slujitorilor ei.*

Pornind de la această idee — activitatea de pregătire și perfecționare a cadrelor didactice în județul Olt a avut un caracter permanent, sistematic și concret. Acțiunile organizate în anul școlar 1981/1982, și propuse pentru acest an de învățămînt, au angajat marea majoritate a cadrelor de conducere — inspectori școlari, directori de licee și școli cu clasele I—VIII (X), personal de predare — educatoare, învățători, profesori —, personal ajutător — bibliotecari, educatori, laboranți.

Atenție specială am acordat activității de **pregătire și perfecționare a directorilor de școli.**

1. *Programul de pregătire a avut un caracter diferențiat — raportat la experiența de conducere a unor directori* (noi numiți, cu experiență minimă în activitatea de conducere); la structura unităților — licee industrial-agricole, școli cu clasele I-X din mediul rural, licee de specialitate; la rezultatele obținute în activitatea instructiv-educativă, în munca de organizare, îndrumare și control.

*Activitatea de perfecționare cunoaște o varietate de forme și mijloace*, prin care cadrele de conducere pătrund în „universul" activității de organizare, îndrumare și control a procesului de învățămînt, înțeleg în mod direct cum această activitate condiționează perfecționarea și modernizarea procesului de predare-învățare, în ultimă instanță asigură ridicarea la o nouă calitate a activității instructiv-educative din fiecare unitate de învățămînt.

Am organizat *cercul pedagogic al directorilor* pe bază de dezbateri, expuneri, schimburi de experiență la unitățile școlare cu rezultate apreciabile în diferite sectoare ale activității de îndrumare și control, în procesul instructiv-educativ — la Liceul industrial agricol — Scornicești, în domeniul organizării activității tehnico-productive a elevilor în atelierele întreprinderilor patronatcare; Liceul industrial nr. 2 Caracal — folosirea eficientă a bazei didactico-materiale, Liceul textil — modalități de coordonare de către directorul cu probleme educative a activității de educare patriotică și revoluționară a elevilor, Liceul industrial nr.2 Slatina, contribuția colectivelor de catedră la perfecționarea procesului de predare-învățare sau la școlile cu clasele I—VIII din Preasneți, Curtișcara, Teslui, Colonești — modalități de organizare a activității didactice, de integrare permanentă a elevilor în munca productivă din localitățile lor etc.

În cercurile pedagogice au fost dezbătute probleme ale politicii Partidului Comunist Român privind dezvoltarea și modernizarea învățămîntului românesc, pregătirea forței de muncă în concordanță cu dezvoltarea economico-socială a județului Olt în cincinalul 1981/1985; *a fost analizat conceptul de conducere științifică a procesului de învățămînt.* Au fost dezbătute, de asemenea, probleme ale activită-

ții de îndrumare și control, probleme solicitate de mulți directori: „Asistența la lecție, mijloc de evaluare a randamentului școlar al elevilor și cadrelor didactice": „Activitatea directorului de școală pentru realizarea politicii partidului de generalizare a treptei I de liceu în mediul rural"; „Coordonarea efortului colectivului didactic pentru orientarea școlară și profesională a elevilor în deplină concordanță cu cerințele pregătirii forței de muncă".

La unitățile școlare unde s-a desfășurat cercul pedagogic sub forma schimbului de experiență, au fost planificate și activități practice, care au completat dezbaterile teoretice, realizîndu-se astfel o eficientă popularizare a experienței pozitive, pentru ca principiile conducerii științifice să stea la baza stabilirii hotărîrilor și măsurilor concrete din fiecare unitate de învățămînt a județului nostru.

Pentru noi la baza organizării activității de perfecționare a directorului de școală a stat și stă aprecierea tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretar general al Partidului Comunist Român: „Nu este suficient să avem o linie generală justă; avem o asemenea linie generală, dar traducerea ei în viață depinde în mod hotărîtor de adoptarea unor măsuri corespunzătoare în toate sectoarele și la toate nivelurile de activitate... Trebuie să avem în vedere că mai ales în domeniul stabilirii hotărîrilor și măsurilor concrete pentru diferite sectoare de activitate și niveluri de conducere avem deficiențe serioase".

*Am considerat ca principiu fundamental al conducerii științifice cunoașterea de către fiecare director a obiectivelor politicii generale a partidului, a politicii în domeniul învățămîntului, a sarcinilor concrete determinate de dezvoltarea economico-socială a județului Olt, a fiecărei localități.* Așa se motivează că *la cercul pedagogic au fost analizate problemele majore ale dezvoltării învățămîntului în județul nostru, cu referiri la fiecare localitate*: „Structura învățămîntului liceal și integrarea acestuia în mod operativ în ansamblul dezvoltării economico-sociale a județului Olt"; „Integrarea mijloacelor și tehnologiei didactice moderne în activitatea de predare-învățare în unitățile noastre școlare"; „Organizarea și îndrumarea activităților extrașcolare pentru educarea politico-ideologică, patriotică, revoluționară a elevilor"; „Dezvoltarea învățămîntului în județul Olt, în concordanță cu dezvoltarea economico-socială în cincinalul 1981—1985."

*Pregătirea de specialitate a fost completată permanent cu pregătirea generală, politico-ideologică, psihologică, pedagogică și metodică a cadrelor de conducere.* În acest sens, în afara colectivului nostru de lectori — inspectori școlari, directori cu mare experiență și cu rezultate apreciabile în activitatea de îndrumare și control, profesori de pedagogie, am avut ca invitați și au făcut expuneri lectori ai Comitetului Central al Partidului Comunist Român, ai Comitetului județean Olt al P.C.R. cadre universitare din centrele București, Timișoara, Craiova, pedagogi, psihologi, inspectori generali din Ministerul Educației și Învățămîntului.

*Programul de pregătire și perfecționare a directorilor de școli a avut un caracter mobil, dinamic, în sensul adaptării lui la cerințele și problemele specifice unei anumite etape a anului școlar, a rezolvării unei probleme urgente de către colectivele didactice, a integrării operative a școlii în complexul de sarcini economico-sociale și culturale ale județului nostru.*

Încheierea anului școlar, pregătirea deschiderii noului an de învățămînt 1982/1983 au fost aspecte ce au stat pe agenda de lucru a Inspectoratului școlar în activitatea de pregătire și perfecționare a directorilor de școli. În acest sens, în luna mai a.c. și respectiv august 1982 în ședințe de lucru au fost analizate și dezbătute temele: „Preocupări ale colectivelor didactice pentru pregătirea elevilor în vederea prezentării lor la examenele de admitere în treapta I, a II-a, la examenul de bacalaureat și de admitere în învățămîntul superior"; „Cum se exprimă activitatea de orientare școlară și profesională în opțiunile elevilor din clasa a VIII-a; Modalități de corectare a acestora" — mai 1982; „Realizări ale consiliilor de conducere și a colectivelor didactice în îndeplinirea planului de școlarizare pentru anul școlar 1982/1983 la clasa a IX-a din mediul rural"; „Modalități de antrenare a familiei în acțiunea de orientare școlară și profesională a elevilor, corespunzător cerințelor dezvoltării economico-sociale a județului Olt — cu referiri asupra îndeplinirii planului de școlarizare la toate unitățile liceale din acest an școlar" — augusta.c.

Aceeași idee, a caracterului dinamic ce caracterizează relația noastră cu cadrele de conducere din învățămînt, este exprimată și în răspunsul prompt dat de școală — elevi, cadre didactice, cadre de conducere — solicitării conducerii județului nostru de a participa la campania agricolă de toamnă. Întreaga suflare a școlii, sub îndrumarea personalului de predare și de conducere, a participat efectiv la acțiunea patriotică de strîngere a recoltei.

La începutul lunii septembrie, la consfătuirile anuale ale cadrelor didactice s-a pus în dezbatere ca problemă de conducere a activității instructiv-educative: „Participarea elevilor la activitatea de strîngere a recoltei, modalitate importantă de educare patriotică, revoluționară a elevilor. Buna organizare și îndrumare a activității, condiție fundamentală a îndeplinirii în mod exemplar a acestei acțiuni educative".

Aceeași temă a făcut obiectul dezbaterii în fiecare colectiv didactic. *Un nou mod de a gîndi politic și pedagogic această activitate,* pentru unii de simplă „rutină", se reflectă astăzi în rezultatele obținute de elevii noștri în primele săptămîni de activitate patriotică: au participat zilnic peste 33.000 elevi, valoarea totală a activității lor ridicîndu-se la aproape 2 milioane lei.

2. *Atenție deosebită am acordat pregătirii directorilor nou numiți și celor fără experiență în activitatea de conducere a procesului* instructiv-educativ. La 1 septembrie 1980 — 185 directori de la clasele I—VIII (X) și 23 directori de liceu — 1 septembrie 1982 au fost instalați în funcții de conducere, ca urmare a aplicării prevederilor Legii educației și învățământului.

Activitatea Inspectoratului școlar, a Casei personalului didactic a fost axată, imediat după instalarea lor, în sensul pregătirii și perfecționării, sprijinirii lor, a orientării activității de conducere, organizare, îndrumare și control.

*În fiecare an am organizat un curs de pregătire, de inițiere în problemele specifice activității de conducere științifică — 2 zile lunar, conform unui program, dezbătut și aprobat de Biroul executiv al Consiliului județean al educației și învățământului.*

Am prezentat teme de pregătire politico-ideologică, teme ce fac obiectul activității de conducere științifică, de informare la zi cu probleme de pedagogie, psihologie pedagogică și metodică. Accentul îl punem însă pe activitățile practice organizate la unități de învățământ (de aplicație) — școlile cu clasele I-VIII, nr. 7,8,9 Slatina, unități cu rezultate apreciabile în munca de conducere și în activitatea instructiv-educativă cu elevii.

Temele: „Conducerea unităților școlare. Funcțiile conducerii. Planificarea muncii în școală"; „Organizarea activității în școală. Principiul conducerii colective și rolul directorului în asigurarea cadrului organizatoric și funcțional al conducerii colective a școlii"; „Sarcina directorului de școală în realizarea și întărirea caracterului practic - aplicativ al diferitelor obiecte de învățământ"; „Modalități eficiente de realizare a conlucrării școlii cu familia, organizațiile de copii și tineret, cu ceilalți factori care au răspundere pe linia educării tineretului școlar", dublate de activități concrete, practice au găsit adeziune la directorii nou numiți, iar eficiența cursului de inițiere se exprimă, acum, după 2 ani de desfășurare, în buna organizare a activității la nivelul fiecărei școli, în ridicarea calității procesului instructiv - educativ, activitate apreciată la consfătuirile cadrelor didactice ca superioară perioadei precedente.

În spiritul aceleiași idei, sprijinirea în activitatea lor a cadrelor de conducere, Casa personalului didactic a elaborat un Buletin de informare și documentare pe tema: „Perfecționarea activității directorilor de școli", buletin ce răspunde preocupării de realizare a unei conduceri științifice a unităților noastre de învățământ.

Sumarul acestui buletin concretizează ideea de mai sus: „Consiliul de conducere a școlii — componență, atribuții, funcționalitate"; „Cerințe psihopedagogice și metodice ale activității de îndrumare și control"; „Asistența la lecție, formă de bază a conrolului și îndrumării de către director"; „Rolul directorului de școală în coordonarea activității de perfecționare a cadrelor didactice"; „Sarcinile ce revin directorului de școală pentru orientarea școlară și profesională a elevilor".

În partea a II-a a buletinului se recomandă o bogată bibliografie în sprijinul activității de organizare, îndrumare și control, se dau modele pentru fișa de asistență, se sugerează teme pentru activitatea comisiilor metodice și a colectivelor de catedră, pentru lectoratele cu părinții etc.

În Buletinul de informare și documentare nr. 2/1981 pe aceeași temă — conducerea științifică a procesului de învățământ, se fac precizări, la cererea directorilor, asupra cunoașterii temeinice a documentelor școlare — ca instrument de conducere a activității instructiv-educative. Se fac, de asemenea, o serie de precizări asupra problemelor de legislație școlară, se propun tematici și bibliografii aduse la zi în problemă.

*3. În spiritul orientărilor și hotărîrilor Comitetului politic-executiv al C.C. al P.C.R.*, în unitățile noastre de învățământ își desfășoară activitatea peste 300 de directori cu probleme educative — comandanți-instructori de pionieri și îndrumători U.T.C.

În colaborare cu Consiliul județean al organizației pionierilor și Comitetului județean U.T.C., pentru aceste cadre de conducere am organizat și vom organiza și în acest an școlar o serie de activități pentru pregătirea și perfecționarea muncii lor.

Sarcina trasată școlii de secretarul general al P.C.R., tovarășul Nicolae Ceaușescu, la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie a.c. „În activitatea politică educativă de formare a omului nou, de educare a tineretului, un rol important revine școlii, învățământului de toate gradele. Începînd de la învățământul preșcolar și pînă la învățământul universitar, copiii, tinerii, trebuie crescuți și educați în spiritul dragostei de patrie, al devotamentului față de socialism, față de partid, în spiritul muncii, înarmîndu-i cu cele mai noi cuceriri ale științei și cunoașterii umane. Școala de toate gradele trebuie să formeze un tineret revoluționar, pasionat, îndrăzneț, gata de orice sacrificiu pentru interesele patriei, ale socialismului, pentru apărarea independenței țării, pentru pace" stă *la baza programului de pregătire și perfecționare a directorilor cu probleme educative în acest an de învățământ.*

Dezbaterea: „Directorul cu probleme educative, activist, propagandist al politicii partidului. Căi și modalități de sporire a eficienței activității lui pentru educarea politico-ideologică, patriotică și revoluționară a elevilor" și-a propus să fixeze principalele direcții de acțiune pentru educarea moral-cetățenească a elevilor, prin antrenarea întregului front educațional din școală.

Acțiunea comună — directori educativi, profesori diriginți — dezbatere, pe tema:

*(Continuare în pag. 60)*

**DEZBATERE**

ÎNCEPÎND cu acest număr supunem discuției tema despre „Raportul dintre conceptul de cultură generală, profesională și de specialitate", în viziunea exigențelor științifice actuale. Dorim ca participanții la discuții să contribuie, pe lîngă o fundamentare științifică a respectivelor concepte, și la evidențierea unor *modalități de interconectare a acestora în procesul de perfecționare și autoperfecționare a personalului didactic, la conturarea unui orizont interdisciplinar în perfecționarea procesului de învățămînt.*

Invităm să-și expună punctele de vedere pe această temă pedagogi, psihologi sociologi, filozofi, specialiști din alte domenii de activitate.

# Cultura contemporană în coordonate pedagogice

**Conf. univ. dr. DUMITRU FÂNARU**
**Inst. de învățămînt superior-Bacău**

**ABORDAREA PEDAGOGICĂ a conceptului de cultură, dialectic, interdependent cu acela de civilizație, implică în mod obiectiv necesar raportarea la conținutul noțional, structurat de alte științe de domeniu, dar și de filozofie. Luînd în considerație această premisă majoră, constatăm o frapantă diversitate a modalității de abordare de către autori, atît în ceea ce privește optica interpretativă cît și relativ la definirea celor doi termeni și a raportului dintre sferele noțiunilor pe care le indică.**

În latina clasică, *civilitas* (derivînd din *civis*) desemna un buchet de trăsături, dorite, în proiecția lor pe plan comportamental, în relațiile intercivice. Pornind de la acest reper etimologic, Dante vorbea despre *humana civilitas*, concepută în contextul celei mai comprehensive unități sociale. La Voltaire, civilizația apare ca termen antitetic față de feudalism și, implicit, față de orice epocă întunecată anterioară, iar subiect de cercetare sistematică devine abia în epoca modernă.

Referindu-se la situația din Franța, Fichte aprecia în 1802 că acolo există o discordanță între popor și clasele cultivate, dominante, un divorț între viață și cultură, prefigurînd astfel problema unei opoziții între conceptul de cultură și acela de civilizație.

Lipsa de unanimitate în rîndul diverșilor autori, referitor la această chestiune, caracterizează și contemporanitatea. Clough și Callot sînt printre cei care consideră că sfera noțiunii de civilizație este supraordonată pe plan logic aceleia de cultură și ca atare numai termenul de civilizație și-ar dovedi pe deplin legitimitatea. Sînt însă mulți alții, printre care Bidney și Tylor, care acordă prioritate termenului de cultură.

Între polul sinonimiei și acela al contrapunerii antitetice, găsim o gamă largă de opinii intermediare, ceea ce face ca în momentul de față să fie aproximativ două sute de poziții diferite în delimitarea conținutului noțional al celor doi termeni și a raportului dintre ei.

Miguel de Unamuno, de exemplu, considera civilizația ca fiind o matrice a culturii, încît civilizațiile „nu servesc decît să producă culturile, iar culturile să producă oameni", scopul civilizației fiind cultura oamenilor.

Fără a absolutiza extrema sinonimiei, sau aceea a contrapunerii antitetice, este evidentă necesitatea de a considera termenii ca reflectînd realități dialectic interdependente, de condiționare reciprocă. Apropiindu-se de această viziune, Laloup și Nelis consideră cultura și civilizația ca implicîndu-se reciproc și influențîndu-se mutual.

Adoptînd valența fundamentală psihologico-filozofică drept criteriu de clasificare a diverselor teorii contemporane despre cultură și civilizație, constatăm că acestea își pendulează coordonatele între atitudinea optimistă față de cultură și civilizație, caracteristică esențială a gîndirii materialist-științifice și pesimismul negativist definitoriu al multor teoreticieni burghezi care, pe de o parte, este un efect al declinului și crizei multiple a capitalismului contemporan și, pe de altă parte, este el însuși un element structural al crizei și declinului.

În condițiile acestei situații faptice, *este necesar să militățm cu vigilență, fermitate, împotriva oricăror concepții retrograde care strecoară viziuni fataliste, dezarmante, relative la destinul omului în fața fluxului opulent al civilizației, culturii și tehnicii contemporane.* În concluzie, așa cum ne-a indicat recent tovarășul Nicolae Ceaușescu,

cel mai iubit fiu al poporului român, la marea adunare populară din București, consacrată deschiderii noului an școlar și universitar, este necesar „să punem consecvent la baza întregii activități politico-educative — de altfel la baza întregului nostru învățămînt — concepția revoluționară despre lume și viață, materialismul dialectic și istoric, ideile înalte, nobile, ale socialismului științific".

În pedagogie, termenului de cultură i se asociază de obicei un epitet, cu funcție de sugerare a conținutului noțional, ceea ce înseamnă simultan o circumscriere a perimetrului preocupărilor teoretizante și al aceluia al acțiunilor intenționale care derivă din ele pe planul aplicativității imediate. Relieîndu-se la prim rang, conceptul de *cultură generală*, dialectic intercorelat cu aceea de *cultură de specialitate*, mai amintim termeni cum ar fi: cultură estetică, cultură fizică, cultură morală sau cultură ideologică, filozofică, politică, psihologică, pedagogică etc.

După cum se vede, în afara termenului de *cultură generală*, putem vorbi despre o *cultură de domeniu*, ale cărei particularizări definesc o funcție mereu crescătoare în contemporaneitate, dacă nu numai de multiplicarea domeniilor ca atare, ci și de intersecțiile de domenii, ca și a științelor de „supradomenii" (cum ar fi cibernetica, bunăcară). Imaginea complexității unor astfel de probleme se întregește, dacă amintim, spre exemplificare, faptul că *nu există un raport de strictă sinonimie între expresia „cultură de specialitate" și cea de „cultură profesională"*. Luarea în discuție a unor astfel de probleme ar reliefa în mod pregnant faptul că pedagogia mai are încă destule probleme de rezolvat și o soluționare strict logică, deci viabilă, nu poate surveni decît pe baza concepției materialist-dialectice și a politicii riguros științifice, creatoare, a partidului nostru comunist.

În sfera teoretizărilor ancorate pe cel mai larg sens de generalitate, se situează mai întîi problema *delimitării volumului de elemente care să definească o solidă cultură generală a individului și apoi corelarea eficientă a acesteia cu cultura de specialitate și profesională*. Teoriile burgheze antericare și contemporane păcătuiesc, între altele, prin unilateralitate în rezolvarea acestei probleme. Astfel, de exemplu, teoria culturii formale absolutiza obiectivul dezvoltării proceselor psihice, ducînd în practică la dezechilibrul materiilor incluse în planurile de învățămînt și la ruperea școlii de realitățile cotidianului, îngreunînd integrarea socio-profesională a absolvenților. Teoria culturii materiale a alunecat în extrema opusă, preconizînd ponderea disciplinelor de studiu care sînt direct utile în practică, sărăcind astfel programele de valoroase elemente de cultură generală și barînd totodată calea elevației spirituale și a bucuriilor estetice. Teoria localismului educativ, sub pretextul favorizării la maximum a integrării socio-profesionale, ignoră faptul că talentele cele mai diverse pot înflori oriunde, ducînd totodată la pregătire neomogenă a copiilor de aceeași vîrstă și, în ultimă instanță, la accentuarea inegalităților sociale.

Numai pedagogia socialistă, prin definiție riguros științifică, poate oferi soluțiile cele mai viabile, evitînd orice unilateralitate. Acest lucru a devenit posibil, mai întîi pentru că filozofia pe care se bazează este ea însăși științifică și, în al doilea rînd, deoarece nu pornește de la concepte rupte de realitate, ci de la realitatea însăși, căutînd să-i dezvăluie legile obiective specifice domeniului pedagogic.

*Marx spunea că omul societății socialiste va fi înainte de toate omul unei înalte culturi*, intuind un adevăr care se impune cu rigoare axiomatică în zilele noastre. Omul care este simultan stăpîn, producător și beneficiar, trebuie ca în mod obiectiv să aibă o pregătire multilaterală.

Stadiul civilizației și culturii contemporane impune ca omul, indiferent de specialitatea sa, să aibă cît mai multe cunoștințe de matematică, fizică, chimie și biologie — științe care au fost apreciate, încă din anii trecuți, ca fiind fundamentale, în concepția partidului nostru. Aceste discipline permit aprofundarea oricăror alte științe și ca atare își legitimează un loc central în sfera conceptului de cultură generală. Se mai impune cu evidență axiomatică *o cultură tehnică*, pe care trebuie s-o aibă individul. În această ordine de idei, capătă o însemnătate excepțională imperativul formulat de conducătorul partidului și statului nostru în Cuvîntarea din 22 septembrie 1982, la marea adunare populară de la Vaslui: „Trebuie să înțelegem — a spus între altele tovarășul Nicolae Ceaușescu — că esențialul îl reprezintă acum asigurarea tuturor condițiilor pentru a putea mînui la perfecție utilajele de înaltă tehnicitate și pentru a realiza produse și utilaje competitive cu cele mai bune existente pe plan mondial".

În dulcea limbă românească învățăm despre trecutul glorios al poporului și ne formulăm visurile de ascensiune fără greș către piscurile înscrise ale comunismului. Învățăm însă și limbi străine — și aceasta nu numai pentru a savura în original frumusețile literare care s-au impus pe fundalul culturii universale, ci și pentru a putea fi la curent cu realizările pe plan mondial în știință, tehnică, artă, și pentru a ne putea înțelege cu alte popoare în năzuința noastră de a avea cu toate relații multiple, în pace și prietenie.

Fără a intenționa o catalogare exhaustivă a elementelor definitorii ale culturii generale, menționăm că aceasta trebuie să includă elemente esențiale din toate domeniile în care înflorește și se fructifică spiritul uman, la nivelul contemporaneității. Ne sînt încă proaspete în minte cuvintele tovarășului

Nicolae Ceauşescu, din cuvîntarea prilejuită de deschiderea acestui an de învăţămînt: „Trebuie să desfăşurăm o activitate permanentă pentru înarmarea tinerei generaţii, a tineretului patriei noastre, cu cele mai noi cuceriri ale cunoaşterii umane".

Creşterea numărului de cunoştinţe în contemporaneitate este modelabilă după o funcţie exponenţială, ceea ce duce în mod obiectiv la imposibilitatea asimilării de către un singur individ a tuturor cunoştinţelor, nu numai pe ansamblu, dar nici măcar dintr-un singur domeniu. Apare astfel *necesitatea obiectivă a unei acţiuni pedagogice de selectare a ceea ce este strict esenţial în fiecare domeniu, pentru a-l include în sfera conceptului de cultură generală*. Pe de altă parte, fiecare etapă de viaţă este caracterizată printr-un anumit nivel de accesibilitate, încît, ţinînd cont de principiul pedagogic purtînd acest nume, ajungem la concluzia că *noţiunea de cultură generală trebuie înţeleasă diferenţiat de la o etapă la alta şi vom distinge deci, în linii mari, o cultură generală la nivel elementar, mediu şi superior, la care se mai adaugă cultura de erudiţie, ea însăşi concepută la diverse proporţii de extensiune şi aprofundare*. Asupra acestui adevăr ne atrage atenţia, de asemenea, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, în cuvîntarea ţinută la începutul acestui an şcolar: „Este necesar să acordăm toată atenţia predării în învăţămîntul de toate gradele — în raport cu nivelul fiecărei trepte de învăţămînt, pînă la învăţămîntul superior — a celor mai noi şi mai moderne cunoştinţe din toate sectoarele de activitate".

În sfera conceptului de cultură generală se includ şi ştiinţele sociale, care permit, pe baza concepţiei materialist-dialectice despre lume şi viaţă, aprofundarea documentelor riguros ştiinţifice ale politicii Partidului Comunist Român, dinamismul întregii vieţi sociale. De o inestimabilă valoare teoretică şi practică este recenta subliniere făcută de către tovarăşul Nicolae Ceauşescu, potrivit căreia „educaţia în spiritul concepţiei revoluţionare, materialist-dialectice, al nobilelor idealuri ale socialismului şi educaţia patriotică reprezintă o unitate indisolubilă."

La marea şi însufleţita adunare populară din municipiul Iaşi, în magistrala expunere făcută la 24 septembrie 1982 de secretarul general al partidului şi preşedintele ţării, indicîndu-se necesitatea intensificării acţiunilor de continuă ridicare a pregătirii politice şi culturale, pentru dezvoltarea conştiinţei socialiste, ni s-a formulat cu o deosebită claritate imperativul de a educa „oamenii muncii, tineretul, întregul popor, în spiritul celor mai înalte idealuri ale socialismului ştiinţific, să acţionăm şi să ne însuşim permanent tot ce este mai nou în toate domeniile de activitate, atît în ştiinţele tehnice, cît şi în ştiinţele sociale".

*Cultura generală nu se referă*, ca atare, *numai la elevi şi studenţi, ci şi la specialiştii din orice domeniu, la întregul nostru popor, interesînd deci nu numai pedagogia şcolară şi universitară, ci şi pedagogia socială, ca, de altfel, pedagogia generală, cu multiplele ei ramuri.*

# Compoziţiile în şcoală*

CINE PARCURGE cele 390 pagini ale acestei lucrări, constată cu satisfacţie că autorul a consultat o bibliografie impresionantă (lingvistică, teorie şi critică literară, psihologie, pedagogie, didactică şi metodologie şcolară) cu privire la comunicarea verbală. Din teoria lingvistică modernă cu privire la comunicarea verbală, autorul reţine atît cît e necesar pentru o corectă orientare de principiu şi practică-aplicativă. Indiscutabil, elevii îşi însuşesc deprinderile de a folosi limba ca instrument de comunicare pe cale empirică şi pe calea instrucţiei sistematice, efectuate în şcoală. Îi revine şcolii sarcina de a obişnui elevii cu normele limbii literare, pentru crearea deprinderilor de a le folosi diferenţiat, în funcţie de scopul comunicării.

După cum se ştie, noile programe de limba română pentru învăţămîntul gimnazial şi liceal cuprind un număr sporit de compuneri şi exerciţii de cultivare a limbii. Autorul arată că, prin exerciţiile de compoziţie şi stil, se dezvoltă la elevi capacitatea de a utiliza diferitele variante (stiluri) funcţionale ale limbajului literar, standard, ştiinţific şi profesional-tehnic, publicistic-politic, oficial, administrativ, artistic.

Desigur, obligaţiile cele mai mari pe linia cultivării exprimării elevilor, a formării deprinderii de a compune trebuie să revină profesorilor de limba şi literatura română. Împărtăşim, însă, punctul de vedere al autorului, care vizează implicarea exerciţiilor de compoziţie în procesul însuşirii tuturor disciplinelor de învăţămînt, care, prin natura lor, permit acest lucru.

Pregătirea omului pentru viaţă, capabil să se exprime uşor, prin intermediul cuvîntului, în diverse circumstanţe, nu se poate realiza decît prin valorificarea avantajelor „perspectivei interdisciplinare în procesul cunoaşterii în general şi în acela al educaţiei în special" (p. 15). Frontul comun al tuturor profesorilor pentru cultivarea exprimării elevilor ar deveni o realitate numai în cazul în care, în programele şcolare ale diferitelor obiecte de învăţămînt, ar fi eşalonate, în sistem, variate tipuri de exerciţii pregătitoare şi de compoziţie, care să fie efectuate în procesul însuşirii disciplinei respective (p. 36).

Materialul este organizat judicios, structurat pe opt capitole. Lucrarea mai cuprinde concluzii şi o bogată bibliografie, (160 de titluri). După ce prezintă sintetic cerinţele metodologice de bază privind formarea deprinderilor de a compune, autorul dă extensie capitolelor: „Tehnica elaborării compoziţiilor", „Compoziţii practicabile în şcoală" şi „Lecţiile de compoziţie", în care tratează o mare varietate de aspecte de la exerciţii pregătitoare pînă la redactarea propriu-zisă a unei compoziţii, sau de la tehnica didactică a introducerii în realizarea invenţiunii, pînă la cea a corectării şi evaluării compoziţiilor.

**Prof. DUMITRU GHERGHINA**
**Liceul pedagogic-Craiova**

*Constantin Parfene, *Compoziţiile în şcoală*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1981.

*(Continuare în pag. 68)*

## Cercetări şi anticipări

(REZUMATUL CAPITOLELOR PRECEDENTE din nr. 9 şi 10/ 1982 ale revistei)

Anticiparea constituie, în toate domeniile, o modalitate de tratare a problemelor prezentului, de construire a viitorilor posibili (a alternativelor) şi de asigurare a unităţii dintre prezent, trecut şi viitor. **Demersul prospectiv se orientează asupra identificării evoluţiilor, a aspiraţiilor şi a faptelor purtătoare de viitor; prin definiţie, el este global, interdisciplinar şi deschis. Cercetările de viitorologie (de perspectivă) a educaţiei au luat amploare şi au dobîndit prestigiu în toate ţările lumii. În domeniul educaţiei, prospectiva se asociază cu principiul educaţiei permanente;** cunoaşterea caracteristicilor previzibile ale şcolii de mîine şi, îndeosebi, ale conţinuturilor, ale învăţării şi ale evaluării devine o preocupare a educatorilor şi o temă prioritară a cursurilor de perfecţionare; anticiparea întreţine şi orientează acţiunea de inovare a învăţămîntului.

# Învăţămîntul — un subsistem activ şi selectiv (III)

Prof. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU

**CONEXIUNILE SUBSISTEMULUI EDUCATIV cu alte subsisteme şi cu ansamblul numit viaţă socială nu scapă astăzi nici unui educator sau cercetător al educaţiei; dealtfel, multe dintre previziuni e enunţate mai sus puneau în lumină tocmai aceste condiţionări şi legături biunivoce.**

Ceea ce nu trebuie uitat însă este faptul că învăţămîntul dispune, ca orice subsistem, de o anumită autonomie şi de o specificitate bine definită; *prin obiectivele, prin conţinuturile şi metodele sale învăţămîntul este un subsistem pedagogic, o instituţie de formare a adulţilor de mîine, o investiţie dintre cele mai rentabile.* „După calculele unor economişti ca Th. Schultz în S.U.A. şi Strumilin în U.R.S.S., creşterea venitului naţional datorită capitalului educativ se situează undeva între 33% şi 30%". Elevii nu sînt cercetători, dar trebuie să-şi însuşească tehnici ale investigaţiei ştiinţifice; ei nu sînt muncitori calificaţi, ci se pregătesc pentru muncă şi asumarea unor răspunderi; *formarea iniţială* (educaţia de bază) *stă la baza muncii productive şi a formării permanente făcîndu-le posibile, dar nu se identifică cu acestea.* Aşa încît nu este vorba de a transfera automat porţiuni din masa informaţională semantică în cadrul planurilor şi al programelor şcolare; *învăţămîntul are principiile şi legităţile lui şi toate mesajele vor trebui să fie interpretate în lumina acestora.* Plecînd de la datele prognozelor din alte domenii, **prospectiva** învăţămîntului îşi formulează ea însăşi propriile-i previziuni. O distincţie devine esenţială pentru selecţionarea şi organizarea conţinuturilor şcolii. Aşa cum se arată în materialele UNESCO, informaţia nu este cunoştinţă. În faţa unui volum de informaţie în creştere, provenind din toate regiunile lumii şi avînd caracteristici epistemologice diferite, *învăţămîntul va trebui să pună accentul pe elaborarea codurilor de referinţă conceptuale şi a codurilor de interpretare destinate stăpînirii şi însuşirii informaţiei.*

1. **În domeniul finalităţilor şi a obiectivelor educaţiei** se afirmă un număr de idei care, ca orientări sau tendinţe, pot fi identificate şi în practica educaţională.

— Nu este destul ca tinerii să înveţe învăţarea (cum să înveţe); *şcoala de bază va trebui să le formeze capacitatea de a învăţa şi a-şi evalua performanţele, de a deveni şi a participa.*

— *Mai importantă decît cantitatea cunoştinţelor devine calitatea organizării şi a utilizării lor; valoros nu este cel ce ştie multe, ci cel capabil de a identifica probleme.*

— *Creativitatea devine o finalitate* (un obiectiv general) *a educaţiei şcolare şi universitare,* cu repercusiuni profunde asupra selecţionării conţinuturilor şi a strategiilor învăţării; se vorbeşte în ultimul timp de o „politică a educării creativităţii", de creatică sau de creatologie ca ştiinţe ale domeniului.

— *Pregătirea pentru valori* (unii specialişti o numesc educaţia axiologică) *va deveni din ce în ce mai importantă pentru inserţiunea*

*reușită a tinerilor în viața socială, pentru colaborare și pentru comunicare*; această finalitate are și va avea implicații atît asupra selecționării și a organizării conținuturilor, cît și asupra calității metodelor de învățare și de evaluare.

— *Atitudinile devin mai importante decît cunoștințele;* în acest scop ierarhia clasică a triadei obiectivelor educaționale va trebui inversată luînd forma următoare: 1) atitudini și capacități; 2) priceperi și deprinderi; 3) cunoștințe.

2. **Caracteristici ale conținuturilor școlii de mîine.** Conținuturile vor trebui să întrunească un număr de calități a căror importanță este pusă în lumină de dificultatea concilierii exigențelor emergente ale științei și ale culturii și de primejdia unilateralizării sau dezechilibrării conținuturilor.

*a) Pertinența conținuturilor* este căutată în raport cu un număr de termeni de referință: 1) exigențele sociale și aspirațiile tineretului; 2) progresul științelor, al tehnologiilor, al lumii muncii în genere; 3) evoluțiile previzibile ale mass-mediei și compresiunea în creștere a experienței umane; 4) *sporirea rolului educativ al familiei și înscrierea școlii în contextul educației permanente* etc. Se are în vedere faptul că *rolul educatorilor în asigurarea pertinenței conținuturilor este în creștere.*

*b) Echilibrul conținuturilor* devine o calitate din ce în ce mai prețioasă pentru formarea unor personalități armonios dezvoltate, capabile să asigure continuitatea în schimbare și să abordeze cu luciditate și calm situațiile complexe. Echilibrul se caută și el în raport cu un număr de surse ale conținuturilor sau de termeni de referință: 1) *valorile trecutului* (verificate prin experiențe de-a lungul secolelor și încorporate în echilibrul moral al omului) *și exigențele viitorului*; 2) *valorile științelor naturii și valorificările culturii, ale artelor și ale științelor sociale* (filozofia, etica, psihologia, logica etc.); 3) *trebuința de a furniza tineretului teorii, idei și concepte fundamentale și trebuința formării spiritului aplicativ și a priceperilor de muncă*; 4. *exigențele* de ordin cognitiv, afectiv, volitiv și psiho-motor exprimate la nivelul obiectivelor.

*c) Coerența conținuturilor* este o calitate complementară în raport cu echilibrul și ea se impune ca prioritate în lumina principiului educației permanente și a abordării sistemice a procesului educațional. Coerența presupune promovarea unor formule de integrare a conținuturilor, o supraveghere a ansamblului conținuturilor din unghi filozofic și logic și o promovare a colaborărilor dintre educatorii aparținînd diferitelor niveluri (primar, gimnazial, liceal) sau aceleiași clase. Sporirea coerenței conținuturilor va conduce la *eliminarea ruptur dintre cicluri și dintre disciplinele de învățămînt, va favoriza colaborările* dintre profesori și, în ultimă instanță, va ușura eforturile de învățare ale elevilor.

*d) Flexibilitatea organizării conținuturilor devine o calitate de preț a învățămîntului de mîine, obligat să rămînă permanent deschis atît față de dezvoltările și mutațiile din lumea științei și a culturii, cît și față de dinamica intereselor și a trebuințelor tineretului.* Flexibilitatea se va obține într-o primă instanță la nivelul organizării conținuturilor prin promovarea opțiunilor multiple și combinabile, prin programe școlare deschise (care lasă loc pentru inovațiile introduse de profesori sau de elevi), prin diminuarea obligațiilor înscrise în orarul obligatoriu și creșterea ponderii disciplinelor facultative, prin promovarea organizării modulare și a dezbaterilor sau a activităților nonformale etc. Trebuie să precizăm că în toate aceste direcții există nu numai anticipări și propuneri, ci și proiecte de reformă sau cercetări experimentale.

*e) Simplificarea conținuturilor.* Așa cum am văzut, una dintre cele mai interesante anticipări și, în același timp, probabil una dintre cele mai optimiste este aceea că evoluția științei, a tehnologiei, a culturii și a comunicării va face posibilă *o descongestionare sensibilă a programelor, a manualelor și a orariilor școlare* conducînd astfel la *sporirea caracterului formativ și a eficienței învățămîntului.* În aceste condiții *accentul va putea fi deplasat de pe cantitate pe calitate; diferențierea și individualizarea învățămîntului vor deveni o realitate la toate nivelurile sistemelor educative; strategiile învățării se vor diversifica, metodele active dobîndind o pondere mai mare.* Profesorii vor consacra mai mult timp proiectării și evaluării activității lor, iar normele didactice ca și efectivul claselor se vor diminua.

3. **Sporirea gradului de integrare a conținuturilor** *este un proces declanșat, dar în această direcție se avansează lent, pe bază de încercări și cercetări.* Este probabil că procesul se va accelera fără a duce însă la instituirea inter sau a transdisciplinarității ca singură modalitate de organizare și predare-învățare. Două categorii de argumente pledează pentru formule suple și pentru combinarea transspecificității sau a interdisciplinarității cu specificitate. *Copilul resimte nevoia unei viziuni globale asupra lumii, dar și aceea de a clasifica fenomenele și a identifica specificitatea domeniilor.* Unitatea metodologică și conceptuală a științei contemporane nu a diminuat specificul diferitelor științe sau discipline. *Gradul și intensitatea integrării vor fi stabilite în funcție de vîrstele școlare, de particularitățile fiecărui sistem, de experiența personalului didactic* etc. Inter sau transdisciplinaritatea se pot promova fie în faza elaborării programelor școlare (a organizării conținuturilor), fie în procesul educațional sub formă de corelații sistematizate, de utilizarea predării în echipă (team-teaching), de sinteze, de cercuri cu profil mixt (pluridisciplinar) etc. Dacă în acest domeniu există încă numeroase dispute se poate spune că s-a

conturat totuşi ideea că *un spor de integrare a conţinuturilor va conduce la un spor de eficienţă a învăţării*. Se impune din ce în ce mai mult trecerea de la corelaţiile realizate în mod întîmplător, facultativ şi parţial (pentru două sau trei discipline) la o integrare de un anumit grad elaborată şi exprimată însă în toate etapele procesului de învăţare: proiectarea activităţilor didactice, desfăşurarea lecţiilor şi a cercurilor, evaluarea lor. O astfel de integrare îi va ajuta pe elevi să-şi însuşească mai bine spiritul ştiinţei contemporane, concepţia ştiinţifică asupra lumii; ea va evita însă orice corelare sau extrapolare forţată care ar duce la explicaţii simpliste sau la denaturări.

(Va urma)

## PSIHOPEDAGOGIE ŞCOLARĂ*

LUCRAREA „PSIHOPEDAGOGIE ŞCOLARĂ" semnată de conf. univ. dr. Dumitru Stoica şi lector dr. Marin Stoica de la Universitatea din Craiova (apărută sub îngrijirea redactorului Ion Rusu Şirianu), aduce învăţămîntului românesc contemporan un preţios material documentar metodico-ştiinţific de specialitate. Cartea prezintă zece capitole importante cu caracter psihopedagogic. În fiecare capitol sînt prezentate pe larg principalele probleme de psihopedagogie şcolară, îmbinate cu un comentariu metodic adecvat, cu o bogată informaţie bibliografică de specialitate românească şi străină.

După ce sînt prezentate direcţiile de perfecţionare a învăţămîntului românesc în lumina sarcinilor trasate de Congresul al XIII-lea al P.C.R., a documentelor Congresului educaţiei şi învăţămîntului şi mai ales a indicaţiilor tovarăşului Nicolae Ceauşescu — secretar general al partidului nostru, autorii prezintă factorii educaţionali care contribuie la formarea personalităţii elevului. De asemenea, sînt prezentate aspecte şi aprecieri ale gînditorilor filozofi şi pedagogi ai lumii, care susţin unele teorii psihologice asupra formării şi dezvoltării personalităţii elevului. Deşi par prezentate într-o formă schematică, autorii au ştiut cum să sistematizeze multitudinea acestor teorii, fiecare cu importanţa ei în istoria psihologiei, pentru a facilita cititorilor înţelegerea conceptului de personalitate şi mai ales pentru a insista asupra modului cum trebuie acţionat pentru formarea şi dezvoltarea ei în procesul de educaţie. Interesant că, din punct de vedere psihologic, lucrarea prezintă stadiile dezvoltării inteligenţei la copii, exemplificînd prin probe operatorii de inteligenţă la mai mulţi subiecţi, experimentul întreprins de cercetătorii craioveni. După ce se prezintă factorii cognitivi operaţionali-intelectuali ai copilului de vîrstă şcolară, se comentează pe larg şi factorii creativităţii, de personalitate şi factorii sociali, învăţarea creativă, arătînd în acelaşi timp metodele şi procedeele creative în procesul învăţării.

În capitolul al IV-lea, autorii dezbat o problemă din cele mai stringente ale învăţămîntului pomînesc, şi anume: „Factorii succesului şcolar". Prin comentarea acestui capitol se reuşeşte să se facă cunoscut atît profesorilor, cît şi părinţilor, modalităţile metodice de lucru care ar influenţa succesul şcolar al elevului. Printre altele semnatarii lucrării susţin că: „Reuşita şcolară presupune, pe de o parte, însuşirea unui sistem de informaţii fundamentale cu valoare operaţională privind bazele ştiinţelor, a unor metode şi tehnici de lucru, iar pe de alta, dezvoltarea aptitudinilor, a inteligenţei şi creativităţii elevilor, a spiritului practic, aplicativ şi experimental. Succesul şcolar — susţin autorii — angajează întreaga personalitate a elevilor, adică factorii psihologici şi biologici asupra cărora acţionează factorii de ambianţă (pedagogici, socio-culturali şi stresanţi)".

Merită să fie subliniat, de asemenea, modul cum au prezentat autorii capitolul „Teoriile învăţării", luînd atitudine critică faţă de unele dintre acestea şi ajungînd, în final, la reliefarea ideii că orice teorie a învăţării luată separat nu oferă suficiente elemente pentru a explica şi organiza „învăţarea", ci este nevoie să se gîndească la elaborarea unor strategii ale învăţării.

Meritul lucrării rezidă în aspectul informativ al materialului metodologic de lucru în şcoală, în familie şi în munca directă cu elevul. Se insistă pe o nouă metodologie a predării şi învăţării, pe antrenarea şi îndrumarea elevilor, pe controlul şi evaluarea randamentului şcolar, pe relaţia profesor-elev, pe ritmul muncii şcolare, pe motivaţia învăţării, pe ajutorul familiei şi al altor factori în reuşita şcolară.

Foarte interesant este şi capitolul: „Tehnologia învăţămîntului — didactica", care prezintă aspecte metodologice cu privire la înarmarea elevilor cu tehnici sau procedee de învăţare. După ce se prezintă cele şapte principii didactice, se comentează prin exemple concrete metodele de învăţămînt. Se dau indicaţii metodice de felul cum un cadru didactic trebuie să verifice pe fiecare elev în parte pentru a efectua corect o evaluare a randamentului şcolar. Sînt arătate criteriile de evaluare a randamentului şcolar, *dîndu-se indicaţii şi modele de teste* pentru elevi la diferite materii.

Un suport ştiinţific şi metodic îl prezintă şi capitolele: Educaţie tehnologică şi profesională, educaţia moral-cetăţenească, munca profesorului diriginte", care-l fac pe omul de la catedră să înţeleagă interferenţa ce există între psihologia copilului şi pedagogia învăţării, în general. De altfel, *meritul lucrării rezidă tocmai* prin această legătură organică între comentarea ştiinţifică şi interdisciplinaritatea metodică a problemelor de psihologie şi pedagogie *sînt alte calităţi deosebite* ale cărţii de faţă.

**Înv. GHEORGHE ALEXANDRU**

## COMPOZIŢIILE ÎN ŞCOALĂ

*(Urmare din pag. 55)*

Meritul autorului constă în capacitatea de a aduna, într-o lucrare unitară, probleme capitale implicate în procesul formării deprinderilor de a compune. Găsim în toate compartimentele lucrării, numeroase şi preţioase exemple şi soluţii practice. Capitolul VI este din acest punct de vedere cel mai consistent, conţine 22 texte cu destinaţie oficială, 12 compoziţii cu caracter epistolar, compoziţii cu caracter oratoric (intervenţia, alocuţiunea, toastul, cuvîntarea sau discursul), 13 compoziţii cu caracter publicistic (de la ştire pînă la cronică).

Deosebit de utile ni se par sugestiile date în legătură cu elaborarea compoziţiilor ştiinţifice şi literare. Autorul subliniază faptul că practica elaborării compoziţiei ce, în general, trebuie să pornească de la modele, adică de la texte reprezentative pentru tipul abordat. Exersarea în şcoală a compoziţiilor libere, creatoare, trebuie subordonată familiarizării elevilor cu cele trei moduri de expunere fundamentale (descrierea, naraţiunea şi dialogul).

Fără să ignorăm indicaţiile de ordin teoretic, considerăm că lucrarea „Compoziţiile în şcoală" are un caracter preponderent practic. Conţinînd numeroase exemplare, explicaţii şi sugestii (cu menţiunea autorului că „sugestiile date nu pot avea decît o valoare orientativă, deoarece reţetele gata preparate sînt neavenite pe terenul instrucţiei şi educaţiei"), cartea se constituie ca un preţios şi util „îndreptar", conceput în spiritul didacticii moderne.

## Centenarul nașterii lui

# APOSTOL CULEA

Prof. dr. doc. STANCIU STOIAN

UN NUME, un apostol, un învățător în adevăratul înțeles al cuvîntului. Toată viața lui și cu toată ființa lui.

S-a născut în 1882 în comuna Sudiți, județul Ialomița, între Slobozia și Țăndărei, locuri bune de vînătoare adevărată, dar care pe Odobescu l-au rătăcit într-o rețea de falsă, dar încîntătoare rețea de pseudo-elemente, care, trecînd dincolo de realitatea cinegetică, își dezvăluie inefabila ei frumusețe. Cu studii regulate de normalist, dar și mai ales de amator pasionat în Italia, el a găsit poate pămîntul strămoșilor, locul care i-a cultivat și mai mult ceea ce-i dăduse locul natal deja.

Studiile pedagogice, pe care și le-a făcut, în epoca începutului de rodnică activitate a haretismului, l-au ținut legat de întinsele lanuri, în împărăția iepurilor și dropiilor, de pămîntul Bărăganului de mijloc, aproape de Dunăre și de apele ei. Culea a fost un mare iubitor al lor. Le-a iubit sub toate înfățișările lor: de la covorul nesfîrșit de nea strălucitoare, la valurile înverzite sau galbene ale grîului și porumbului și pînă în prag de iarnă, toamna ascultîndu-i cîntul vîntului purtător de ciulini — ciulinii Bărăganului. Bărăganul este mediul românesc, care așază în om sentimentul infinitului fără hotare și limite de timp. O noapte înstelată de septembrie sau octombrie, în plină cîmpie plină de mister, te topește și pe tine în nemărginitul lui misterios.

Culea și-a trăit copilăria și tinerețea pe o astfel de zare, unde realul se îngînă și luptă cu irealul. Încă din tinerețe timpul și l-a împărțit, de la o vreme, cu lunca Brateșului și a aceleiași ape ce-l aduceau cu Dunăre cu tot. Această existență, aproape ireală, a lăsat în sufletul lui Culea rădăcini din care au crescut ramuri ce căutau orizonturi noi, fără ca rădăcinile să dispară vreodată. El și alții — și noi — le-am numit localism educativ, adică mediu real și totodată fermecat, care te urmărește în gînd și în faptă toată viața.

Dar rădăcinile sînt rădăcini ca să fie izvor și drum spre depărtările zării. Din momentul cînd a trecut de zările satului s-au deșteptat în Culea tentacule care l-au purtat apoi cu îndrăzneală pe cărări ghidate numai de curiozitatea de a întîlni noi și noi lumini ale soarelui științei, pe care a îndrăgit-o în esență ei, nu în formă. Am putea împărți acest crîmpei din viața lui Culea, viață de „hoinar", căutător (cum îl numește un fost coleg normalist), în cîteva părți — toate componente ale unuia și acelu ași crez: momentul „localismului educativ" în concepția sa largă de „școala și viața". El însuși l-a numit așa, inspirat poate cel dintîi la noi, după informația bogată, pe care începuse să-și-o adune încă din școala normală.

După terminarea școlii normale, după o scurtă trecere prin satul natal, ca învățător, este chemat ca institutor la școala de aplicație, la recomandarea unui coleg (D. Șerbănescu-Lopătari). Acesta refuzase, considerîndu-l mai potrivit, pe colegul său.

Una din primele manifestări în activitatea sa de la Galați, ca publicist, în această vreme, fu o critică acerbă la modul cum era organizată și mai ales realizată concret pregătirea învățătorilor în școlile normale. Îndrăzneala i s-a soldat cu mutarea disciplinară la Tulcea. I s-a promis, e drept, că i se va ridica sancțiunea, dacă va retracta în scris, ceea ce el n-a primit.

Ajuns institutor în Dobrogea, el începe să cerceteze natura și istoria vechilor meleaguri peste care domnise Mircea, zis cel Bătrîn. Mediul natural și istoric, dar mai ales acesta din urmă, devin acum pasiunea lui. Istoria laolaltă cu folclorul. Ajunsese un fel de inspector neoficial al școlilor tulcene. Aici a întîlnit la Pecineaga și un coleg, pe Gh. Buzoianu, pe care nu l-a uitat și pe care l-a ajutat. La fel, peste ani a poposit cu o echipă de sociologi, cu ajutorul căreia a făcut din acest sat dobrogean o așezare civilizată, unde numele lui Culea e arhicunoscut.

Puțini intelectuali români au cutreerat țara toată, dincoace și dincolo de Carpați, așa cum a făcut-o Culea. Pe lîngă aceasta, ca un alt Badea Cîrțan, care se strecura printre purtătorii penelor de cocoș cu desaga cu cărți, pe care le trecea din mîini bune în altele și mai bune, Culea a făcut același lucru. Drumeția pe pămînt românesc a completat-o apoi cu un an de adevărată aventură intelectual-artistică — ca și Badea Cîrțan — colindînd Italia strămoșilor, îndurînd lipsuri, pe care numai unul ca el (sau ca Panait Istrati pe alte meleaguri) le-a putut suporta. Notările fugarului vesel — cu haz de necaz — și-au găsit concretizarea în lucrarea „Însemnări din cultura Italiană" (1914).

Influența curentelor poporanismului, semănătorismului, junimismului (care au, orice s-ar spune, ceva comun), s-a făcut simțită și în școală. Într-un fel, ele reprezentau și pături sociale deosebite, dar ideea unității etnice le unea aproape deopotrivă, unele mai mult, altele mai puțin conservatoare. Omul, care a înțeles mai bine (și nici el dintr-odată) a fost Spiru Haret, iar alături de el, foarte tînăr încă, Nicolae Iorga. Societăți ca „Liga culturală", dincoace și „Astra" dincolo de munți, au scos atunci la suprafață nume și a mobilizat conștiințe, de care cel mai bine i s-au alăturat dascălii satului. Atunci s-au afirmat reviste înnoitoare („direcții noi"), *Convorbiri literare*, *Semănătorul* și *Viața Românească*, *Convorbiri critice*, *Revista de filozofie* pe un plan literar, filozofic, general, *Convorbiri didactice*, *Amicul Școalei*, *Revista pedagogică*, *Revista generală a învățămîntului*, *Vremea Nouă*, pe plan pedagogic precumpănitor. Toate însă împletindu-și activitatea ca ecou — și mai mult decît atît, cu primul plan. Unitatea acțiunii lor didactice ne apare azi clară, în conturarea epocii.

Cîțiva oameni deosebiți au ilustrat această epocă, iar în fruntea lor, pe plan școlar, a stat Spiru Haret. Nu trebuie să uităm că alături de el (unii chiar cu mai multă strălucire generală) au fost un Dimitrescu Iași, N. Iorga, T. Maiorescu, Al. Odobescu, B.P. Hasdeu — crema intelectualității în domeniul lor și în general în mișcarea culturală. Ei au fost modele și îndrumători. Activitatea lor era la un nivel academic, comparabil, apusului secular; dar ea (această activitate) n-a întîrziat să se manifeste, căutînd drumuri moderne și originale și la temelie, în popor și pentru măsura lui. Două instrumente și momente au marcat acest proces: mișcarea din jurul revistei „Convorbiri didactice" (1895—1901; 1904—1906) și cea din jurul revistei „Vremea Nouă".

Apostol Culea a stat necontenit alături de Iorga, dar fără a se înrola și în lupta lui politică. El împreună cu alții au înființat revista „Vremea Nouă". A. Culea a rămas la preocupările lui educaționale, extinzîndu-și preocupările de la copii la tineret și adulți. În această perioadă, în care și-a consacrat munca studiului folclorului, e cel dintîi în țara noastră care concepe șezătoarea ca străveche comunitate educațională, așa cum într-un fel o făcuse la vremea lui Anton Pann. După război, în 1925 a și publicat în acest sens „Literatura pentru copii și șezătorile cu copiii", scriere premiată de Academia Română. Tot în acest sens a introdus sub ministeriatul Iorga (1931), „Ceasul" sau „ora" de șezătoare în școlile primare, care a fost desființată după plecarea lui de la direcția învățămîntului.

Ceasul de șezătoare are pentru Culea o semnificație: conceput ca muncă de atmosferă și gîndire populară globală, el corespunde într-un fel educației primitive strămoșești, fără o organizare specială și programă, dar strînsă în reguli ce s-au păstrat în „jocuri".

Intrînd în mișcarea căminelor culturale Culea urcă o treaptă nouă în pedagogia rurală, o școală pentru satul întreg și adult. Este ceea ce el a numit „metoda școală", nivelul modern, în sat neexistînd pînă atunci decît învățămîntul elementar de tip urban, cu adaptările aduse de Haret. Ideea lui Culea s-a concretizat în adevărate instituții, pe lîngă sociologia gustiană, cursuri țărănești, școli superioare țărănești sau universități populare țărănești, azi Universități cultural-științifice. Este, după părerea noastră, un proces de instituționalizare și modernizare a învățămîntului rural, pe care Culea l-a întrevăzut și încercat să-l deslușească.

## PERFECȚIONAREA ACTIVITĂȚII DIRECTORULUI ȘCOLII

*(Urmare din pag. 52)*

„Creșterea rolului activității profesorului diriginte pentru educarea plolitico-ideologică, patriotică și revoluționară a elevilor, în lumina sarcinilor trasate școlii de secretarul general al P.C.R., tovarășul Nicolae Ceaușescu, la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie a.c. Modalități de realizare a acestor sarcini", a adus în prim plan *necesitatea coordonării întregii activități de educație din fiecare unitate de învățămînt de către directorul cu probleme educative*; îmbogățirea procesului de educație patriotică a tineretului școlar, depistarea tuturor posibilităților pe care le oferă activitățile de la clasă și cele extrașcolare pentru asigurarea respectării normelor de etică școlară, a legilor țării și spiritul documentelor Congresului al XII-lea al P.C.R. și a celorlalte documente de partid.

*Experiența a demonstrat că de pregătirea și perfecționarea directorilor de școli depinde în mare măsură calitatea activității instructiv-educative, nivelul de pregătire a elevilor, și în ultimă instanță, calitatea forței de muncă*, necesară dezvoltării economico-sociale a țării noastre în plin progres. Așa se explică importanța pe care am acordat-o activității de pregătire și perfecționare a cadrelor de conducere din învățămînt, activitate fundamentată și orientată, politic și pedagogic de documentele de partid, de indicațiile secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu: „Înfăptuirea tuturor acestor sarcini de mare răspundere ce revin învățămîntului nostru impune ridicarea continuă a nivelului de pregătire științifică, ideologică și politică al tuturor cadrelor didactice, perfecționarea neîntreruptă, ridicarea nivelului științific, a calificării lor în specialitatea pe care o predau".

# LUCIAN BOLOGA

## — REPREZENTANT AL ŞCOLII MUNCII ŞI CONDUCERII DE SINE A CLASEI

Prof. VALDEMAR POPA

**S-AU ÎMPLINIT PESTE OPT DECENII de la naşterea pedagogului practician şi teoretician Lucian Bologa. Născut şi decedat (1901—1957)[1] în com. Marpod jud. Sibiu, aşezare reprezentativă pentru portul şi obiceiurile populare de pe valea Hîrtibaciului, descendent din familiile lui** August Treboniu Laurian şi Iacob Bologa, **unul din secretarii Adunării Naţionale de la Blaj din 1848 şi fondator al „Astrei", L.** Bologa **va continua tradiţiile iluminismului transilvănean, ale idealurilor luptei pentru emancipare şi progres social pe tărîmul şcolii, al culturii, al activismului în perioada interbelică de la noi din ţară.**

Începînd şcoala în comuna natală, o continuă la Sibiu şi după ce trece un an prin gimnaziul de la Blaj, L. Bologa îşi ia bacalaureatul laLiceul „Gh. Lazăr" din Sibiu. Studiile superioare de pedagogie, psihologie şi sociologie le urmează la Universitatea din Cluj (1922—1926) ca elev al lui V. Ghidionescu, O. Ghibu, V. Bărbat, Fl. Ştefănescu-Goangă, la care-şi susţine în 1930 şi doctoratul în filozofie-psihologie, principal şi sociologie, secundar. La Universitatea din Jena urmează studii de specializare în pedagogie, psihologie şi filozofie. Activitatea didactică, ştiinţifică şi culturală şi-a desfăşurat-o la Cluj (1926—1931), precum şi ca profesor de psihologie, istoria pedagogiei şi pedagogie la Şcoala normală de băieţi „Andrei Şaguna" din Sibiu (1931—1957), oraş care, după Cluj, era deja un centru cultural şi pedagogic puternic în perioada interbelică.

Fără a fundamenta un sistem pedagogic propriu şi independent, L. Bolcga s-a axat în activitatea teoretică şi practică pe cîteva idei fundamentale pe care le-a concretizat, experimentat,[2] teoretizat şi promovat pe linia *curentelor noi* în pedagogie, într-o epocă de criză socială şi culturală. L. Bologa, alături de alţi cunoscuţi reprezentanţi, face parte din şcoala de psihologie experimentală, comparată şi aplicată a lui Fl. Ştefănescu-Goangă de la Cluj[3]. În *Psihologia configuraţiei*, un grup de nume care s-au remarcat în literatura de specialitate — L. Rusu, L. Bologa, N. Mărgineanu, Al. Roşca şi D. Todoran — oferă o nouă concepţie, cea a *formei*, a structurii sau gestaltpsihologiei.[4] Familiarizat cu metoda experimentală, a anchetelor cu chestionar, a fişelor de observaţie, a metodei biografice şi jurnalelor, ca şi cu metoda statistică, specifice psihologiei, L. Bologa se orientează tot mai mult spre aplicarea psihologiei şi sociologiei în viaţa şcolii, unde în calitate de profesor de pedagogie nu este numai un practician activ, ci şi un investigator, experimentator şi publicist al unor idei şi concepţii teoretice care se încadrează, cu anumite nuanţe proprii, curentului *şcolii muncii şi conducerii de sine a clasei*.

**Apărînd şcoala muncii de criticile intelectualiste** şi individualiste, care au venit din partea unor reprezentanţi ai „şcolii active", L. Bologa fereşte această concepţie şi de exagerările şi denaturările care i s-au adus în practică după ce unul dintre întemeietorii ei, Georg Kerschensteiner murise. La fel în privinţa autoconducerii elevilor, L. Bologa trece pe seama colectivului de elevi doar cadrul organizatoric al conducerii, conducerea ca atare a procesului educativ revenind în cea mai mare parte educatorului. În activitatea sa, ca şi în lucrările publicate sau traduse şi prefaţate[5], L. Bologa a subliniat cu tărie şi clar unele idei, a scos în evidenţă altele, a reliefat nuanţe, a adus corective, a înlăturat exagerările, s-a delimitat de herbartianism şi deformările urmaşilor săi, dar a scos în

[1] *Profesorul dr. Lucian Bologa*, „Revista de pedagogie", nr. 11/1957, p. 80.

[2] cf. Stanciu Stoian, Vasile Iliescu, *Contribuţii la istoricul cercetării pedagogice şi al şcolilor experimentale din România*, E.D.P., 1967, p. 296.

[3] Traian Herseni *Cultura psihologică românească*. Ed. ştiinţifică şi enciclopedică, 1980 p. 245.

[4] L. Rusu, L. Bologa, N. Mărgineanu, Al. Roşca, D. Todoran, *Psihologia configuraţiei*, Tip. Cartea românească, Cluj, 1929, p. 15, 24.

[5] cf. Ilie Popescu-Teiuşan, *Pedagogi şi oameni de şcoală din România*, E. D. P., 1975, p. 26.

evidență și continuitățile, avînd astfel interdretări și idei originale. De pe poziții progresiste, larg democratice, antifeudale, ca umanist și iluminist s-a ocupat de răspîndirea ideilor culturale în general, a celor pedagogice în special, în rîndul maselor, prin numeroase conferințe, articole și recenzii scrise în presa pedagogică interbelică și apoi în anii revoluției culturale de după 23 August 1944. Ca psihopedagog, pedagog social, istoric al pedagogiei, ca cercetător temeinic, cu o formație interdisciplinară, L. Bologa a aplicat în școala noastră idei noi, înaintate în epocă, unele dintre ele avînd valabilitate și actualitate și astăzi.

Pe lîngă activitatea sa meticuloasă, perseverentă, tenace, noi avem datoria să vedem și pe L. Bologa omul și pedagogul, să-i descifrăm personalitatea profesorului meditativ, a finului observator, să reținem înaltul său profil moral, conștiința omului de cultură, exemplul său personal. În primul rînd, L. Bologa a fost un pedagog de o înaltă ținută intelectuală și morală. Ceea ce-l caracteriza în cel mai înalt grad era conștiința datoriei, dreptății, cinstei, principialității, echității și corectitudinii.

În activitatea sa nu cunoștea metoda mustruluielii, prețuia mai presus de orice metoda convingerii. Colabora cu elevii buni, ajuta și-i influența pe cei slabi, nu cunoștea relații conflictuale cu elevii sau cu colegii de cancelarie. A făcut un principiu din învățarea prin acțiune și cu metodă. Promovînd rolul muncii pedagogice sau mai precis al *educației prin muncă*, al educației profesionale pe care nu o opunea celei intelectuale, a educației civice pe care nu o opunea celei etice, L. Bologa s-a ridicat pînă la concepția însușirii unei etici profesionale în toate domeniile de activitate. Fără a exclude necesitatea însușirii preceptelor și normelor morale, L. Bologa era adeptul *metodei exercițiului moral* care să-l conducă pe tînăr spre integrarea sa socială, școlară și profesională. Deși studia asiduu și scria în orele de odihnă, era prezent la regimul zilnic al elevilor în școală, internat, cantină, practică agricolă, activități social-culturale. Punea mare preț pe formarea deprinderilor și obișnuințelor viitoarelor cadre didactice. Observînd și studiind cu minuțiozitate elevii, L. Bologa le atribuia sarcini în clasă, în sălile de meditații, dormitoare, sala de mese, asocia elevii la luarea unor decizii etc. Conștiincios, ținea extrem de mult la disciplină, la folosirea integrală a timpului de studiu, a orelor de clasă, atelier, meditații, a zilelor dintr-o săptămînă sau dintr-un trimestru. Era punctual la program, ordonat, consecvent în vorbe și fapte. La catedră și în școală, L. Bologa a unit activitatea practică cu cea teoretică și publicistică. Cercetător laic al religiei, n-a fost nici religios și nici ateu, ci un laic, un om emancipat, cu o concepție culturală înaintată care în viața particulară se ridica pînă la libera cugetare. În lucrarea sa de doctorat, publicată în 1930[6], după cum se aprecia atunci și se recunoaște și astăzi, „L. Bologa a publicat prima lucrare din țara noastră întemeiată pe cercetări empirice asupra religiozității"[7]. Chiar dacă autorul nu critică explicația supranaturală, situîndu-se pe o poziție obiectivistă cu o orientare scientistă, el nu face apel la ea în nici o parte a lucrării. L. Bologa prezintă religia ca un fenomen natural, iar ideile religioase — condiționate de mediul natural și social. Ideile și sentimentele religioase nu sînt înnăscute pentru L. Bologa, deși lucrarea nu elimină cu totul ideile teleologice și nu scoate în evidență istoricitatea religiei. Cu toate limitele sale, lucrarea are meritul de a contribui la fundamentarea unei noi și tinere ramuri a științei, *religiologia*.

Plecînd de la realitățile școlii, cu pregătirea de psiholog, pedagog și sociolog, L. Bologa elaborează printre primii la noi *Fișa individuală bazată pe observație*[8]. Pe linia școlii noi, în ce privește cunoașterea *individualității elevului* pe care-l educăm, se situează lucrarea dedicată lecturii tineretului, un studiu de pedagogie modernă[9].

**Într-un studiu monografic** dedicat lui Georg Kerschensteiner, L. Bologa aducea în actualitate ideile „școlii muncii". Pentru L. Bologa, G. Kerschensteiner era un pedagog social care — ca și John Dewy — a promovat pedagogia muncii și a culturii. Orientarea spre practică, spre activism, spre autoconducere, spre viață, era în spiritul *democratizării școlii și învățămîntului*, al creșterii gradului de accesibilitate pentru masele mai largi de copii[10]. În lucrare, L. Bologa milita pentru o „muncă pedagogică", formativă, instructivă și educativă în care „munca manuală" trebuie încărcată cu valori obiective, morale, economice, sociale, estetice. Ideile lui Kerschensteiner erau prezentate publicului român ca reacție nu numai împotriva intelectualismului și individualismului, ci și împotriva elitismului intern și extern. Unele din ideile educației sociale ale „școlii muncii" L. Bologa a încercat să le aplice adecvat și moderat în viața școlii normale, a școlii de aplicație și a internatului care se ridica la cca. 300 de elevi, pe care i-a antrenat la construirea noului local al școlii, la îngrijirea parcului școlii, pe loturile fermei agricole, în atelie-

[6] L. Bologa, *Psihologia vieții religioase. Contribuții la studiul structurii și evoluției vieții religioase individuale pe bază de cercetări statistice*. Cluj. Cartea românească, 1930.

[7] Petre Datculescu, *Educația materialist-științifică a tineretului — Cercetări psihologice*, Ed. politică, 1980, p. 68.

[8] L. Bologa, *Fișa individuală bazată pe observație*, în „Școala și viața", anul IV, dec. 1933, Buc. nr. 10, p. 417.

[9] L. Bologa, *Lectura tineretului*, Ed. Institutului de psihologie al Universității din Cluj, 1933, p. 103.

[10] L. Bologa, *Georg Kerschensteiner și actualitatea ideilor sale pedagogice*, Sibiu, Tipografia Cartea românească din Cluj, 1941.

rele de lucru manual sau în cooperativa școlară formată și condusă de elevi. În ideea cunoașterii realităților sociale, ca sociolog și pedagog, L. Bologa a inițiat elevii din ultima clasă în întocmirea monografiilor rurale. În acest sens, sub conducerea sa, s-a întocmit monografia comunei Săliște-Sibiu, iar elevii au întocmit monografia satelor din care proveneau. Educației umaniste și științifice L. Bologa îi adăuga și una practică, aplicativă.

„Conducerea de sine" a clasei sau a școlii o întîlnim pe plan mondial la A. S. Makarenco (educația prin colectiv), la Roger Cousinet în Franța (munca pe echipe), la Peter Petersen (comunitățile de muncă). După principiile școlii active, ideea este încercată la noi de Radu Petre la București și Pitești, extinsă la Rîmnicu Sărat, reluată de C. Sporea din Deva, de I. Popescu-Teiușan din Craiova. Într-o comunicare făcută la „Societatea de psihologie" din Cluj aflăm că și L. Bologa o experimenta în anul 1934—1935 la Școala normală „A. Șaguna" din Sibiu[11]. Prin conducerea de sine a clasei problemele educației morale și sociale, de conducere și disciplină erau date în seama elevilor, sub îndrumarea educatorului (diriginte lui).

Pe linia acestor preocupări, în studiul de sociopedagogie dedicat *Elevului conducător*, L. Bologa publică datele unei cercetări întreprinse la școala unde își desfășura activitatea și ca director educativ, privind conducerea de sine a clasei (în anii 1935—1940). Ca fin observator L. Bologa constată proveniența socială modestă a elevilor săi și ne dă o sugestivă sociologie a clasei, a rolului și statutului diferitelor tipuri de elevi începînd cu „reprezentantul", elevul model, trecînd apoi în revistă ambițiosul, pîrîtorul, trîntorul, visătorul, glumețul, clovnul, scamatorul, atotștiutorul, demagogul, țapul ispășitor, pisălogul și pînă la discreditorul clasei[12]. Observăm că, în psihotipologia clasei noi, nu mai întîlnim pregnant subprodusele învățămîntului tradițional. Astfel nu e citat tocilarul, acuzatorul, confidentul, chiulangiul, conformistul, slugarnicul, lingușitorul etc. În lucrare avem o sugestivă prezentare a clasei ca o grupare socială cu subgrupurile formale și informale în sînul ei. Pe lîngă grupurile informale în jurul organizatorilor și conducătorilor de jocuri, distracții și excursii, un loc important îl aveau grupurile formale: societăți de lectură, cercetări științifice, participarea elevilor din clasele mari la conferințele din oraș, la unele lecții universitare etc. Elevii școlii normale organizau diferite manifestări școlare în căminele culturale din jurul Sibiului, dădeau serbări la Rășinari, Turnișor, Poplaca, Șura Mică, Șura Mare ș.a. Astfel școala normă a sibiană continua rolul vechilor preparandii, care pe lîngă funcția de școală aveau și sarcina de culturalizare și luminare a poporului. Ca reprezentant al școlii noi, pentru L. Bologa învățămîntul gravita în jurul elevilor, luați individual, dar și ca grup social, precum și în jurul profesorului. Cu măsură în toate, pedagogul n-a demolat clasa și nici pe profesor. Negînd magistrocentrismul, L. Bologa n-a căzut în extrema pedocentrismului. Făcînd cunoscute unele idei de la Jena care deschideau noi drumuri în pedagogia secolului XX, ceea ce s-a numit „Planul Jena"[13], el a reținut spiritul și orientarea lor și nu le-a preluat fără rezerve.

**Într-un prim studiu de istoria pedagogiei românești,** căruia i se vor adăuga după eliberare altele, dedicat pedagogului dr. Petru Șpan, ocazionat de inaugurarea palatului Școlii normale de băieți din Sibiu (1938), L. Bologa scotea în evidență modul în care pedagogul ardelean a știut să realizeze acordul dintre principii și realități, fie modificînd formele, adică principiile, fie transformînd realitățile[14]. Interesant este faptul că L. Bologa este primul care reține la P. Șpan, ca pedagog social, ideile care depășeau herbartianismul și se încadrau în orientările școlii noi, cum se remarcă în studii actuale[15].

Depășind zidurile școlii, ale activității didactice propriu-zise, ale celei de experimentator, cercetător al fenomenului pedagogic, L. Bologa a fost unul din acei reprezentanți ai școlii românești care printr-o activitate extrașcolară extrem de bogată și susținută s-a încadrat în acea mișcare culturală, inițiată și condusă de sociologul Virgil Bărbat la Cluj și în principalele orașe transilvănene numită „extensiunea universitară"[16], ca și în activitatea „Astrei" al cărei membru permanent era.

L. Bologa a fost un reprezentant al gîndirii și acțiunii integratoare în științele pedagogice, care a corelat pedagogia cu psihologia, cu etica și sociologia și toate acestea cu munca instructiv-educativă. Precursor al sociologiei educației, el a subliniat ideea colectivului ca subiect al educației, văzînd în colectiv o realitate psihosocială. În alte contribuții, L. Bologa va face distincția, azi îndeobște acceptată, între educație ca funcție permanentă a societății studiată de știința educației în general și pedagogie în special[17].

[11] L. Bologa, *Evoluția unui sistem democratic de conducere a clasei*, în „Școala și viața", București, VII, nr. 1—2/1936, p. 16—36.

[12] L. Bologa, *Elevul conducător*, Sibiu, Ed. Institutului de psihologie al Universității din Cluj, 1948, p. 18.

[13] L. Bologa, *Școala primară de experiență de pe lîngă Universitatea din Jena*, în revista „Satul și școala" nr. 5—6 din ian.-febr. 1939.

[14] L. Bologa, *Concepția și realizările lui Șpan în pedagogie*, în „Luceafărul" nr. 9/1936, p. 10 și *Pedagogul Dr. Petru Șpan*, Cluj, 1938, p. 36—37.

[15] cf. Teodor Gal, *Petru Șpan, activitatea și gîndirea sa pedagogică*, E.D.P., 1979, p. 3, 167.

[16] Ermona Zaharian, *Pedagogia românească interbelică*, E.D.P., 1971, p. 122, 143.

17. L. Bologa, *O școală primară liberă și generală de Peter Petersen*, Ed. Cartea românească, București, 1940, p. 5.

Prin comunicări și articole publicate în diferite reviste după 23 August 1944[18], L. Bologa nu numai că și-a continuat activitatea și a îmbogățit-o, dar și-a precizat-o și nuanțat-o mai mult. În continuarea ideilor sale democratice, L. Bologa face efortul necesar pentru a se încadra sarcinilor revoluționare ale învățământului nostru, așa cum se poate vedea și din ceea ce a publicat și din corespondența cu foștii săi elevi[19]. În această ordine de idei, am cita, pe lîngă altele, studiul *Educația și gîndirea pedagogică în Transilvania și Banat în secolele al XVII-lea și al XVIII-lea*[20] și un alt studiu prin care își continuă ideile legate de *școala muncii*, de democratizarea învățămîntului, de legarea teoriei cu practica, intitulat *George Moian, inițiatorul predării lucrului manual în școala românească*[21]. Fără a idealiza mica producție, L. Bologa se ocupă de activitățile legate de „industria casnică" și de mica industrie, subliniind valoarea și rolul instructiv-educativ al lucrului manual ca obiect de învățămînt în școlile urbane, dar și în cele rurale. Mai mult, el susținea că prin lucrul manual elevii să nu facă doar exerciții, ci să producă lucruri folositoare vieții și material didactic pentru școli.

În afară de activitatea publicistică, am reține cu semnificații actuale, din activitatea sa didactică, că în cadrul Cabinetului pedagogic al Școlii pedagogice din Sibiu, în calitatea sa de îndrumător al practicii pedagogice a elevilor, L. Bologa s-a ocupat de editarea periodicului „Buletin pedagogic" (1954—1955) care reflecta multilateral și complex practica pedagogică din cadrul școlii de aplicație.

În concepția nouă și unitară, deși neîncheiată, a lui L. Bologa găsim cercetat elevul, dar și personalitatea educatorului, metodele educative active, dar și relațiile umane de microgrup ale celor ce se coeducă. Deschizînd căi noi, L. Bologa se înscrie printre precursorii pedagogiei de ramură, ai pedagogiei industriale, ai *pedagogiei muncii* și ai celei *sociale*, ca un experimentator și gînditor de orientare interdisciplinară aflată în zorii ei în acest domeniu, în epoca în care a trăit L. Bologa.

[18] L. Bologa, *Jan Amos Komenski și influența lui asupra școlii românești din Transilvania*, în „Revista de pedagogie", nr. 5/1957, p. 25—32 și vol. *I.A. Komenski-Comenius*, E.S.D.P., 1958, p. 168, cf. Ion Gh. Stanciu, *O istorie a pedagogiei universale și românești pînă la 1900*, E.D.P., 1977, p. 370.

[19] *Corespondența* (1953) cu prof. Nicolae Ștefan-Luduș, jud. Mureș.

[20] *Istoria pedagogiei*, manual pentru Institutele pedagogice de învățători, partea I, E.S.D.P., 1958, p. 102—109.

[21] „Revista de pedagogie", nr. 8/1956, p. 28—34.


A APĂRUT „MICA BIBLIOTECĂ PEDAGOGICĂ":

**„ALMANAHUL PĂRINȚILOR" — 1983**

CARTEA ANULUI 1983, care vă lipsește din casă — „MICA BIBLIOTECĂ PEDAGOGICĂ", cum au denumit-o cititorii noștri — a apărut de curînd, cu un bogat material de specialitate, noutăți și curiozități științifice, literatură, reportaje cu realizări ale școlii românești, din care spicuim:

- Profesia de părinte — un examen de conștiință
- Ce trebuie să știe un candidat la profesia de părinte?
- Dincolo de zîmbetul cald, duios, de părinte...
- Pedagogia familiei
- Familia și viitorul
- Părinți ideali, părinți repetenți
- Arta conversației părinți-copii
- Oameni „mici" ...copii „mari"
- Iubirea de părinți... profundă și veșnică
- A ști să treci peste punctele dificile ale unei căsnicii
- „Ghidul" tinerelor fete
- Puntea dragostei
- Un sentiment numit: recunoștință
- Ce ne promite știința?
- Alimentația rațională și sănătatea noastră
- Moda '83, sfaturi gospodărești și medicale etc.

PROFESORI, ÎNVĂȚĂTORI, PĂRINȚI!

Nu uitați, de curînd a apărut cartea pe care o așteptați!

Nici o casă fără „MICA BIBLIOTECĂ PEDAGOGICĂ"!

Nici o bibliotecă fără **„ALMANAHUL PĂRINȚILOR" — 1983**

POATE FI GĂSIT LA CHIOȘCURILE ȘI CENTRELE DE DIFUZARE A PRESEI.

ION MITRAN

**Le P.C.R.-centre vital de la societé, la force dynamogèn des energies creatrices du peuple tout entier sur la voie de l'edification du socialisme et du comunisme.**

Partant de l'ensemble des problèmes qui se trouvent devant la société socialiste roumaine, des les éxposées du camarade Nicolae Ceaușescu aux réunions plénières du Comité Central du Parti Communiste Roumain de juin et octobre 1982, l'article relève la conception théorique et les méthodes pratiques de l'affirmation du Parti Communiste Roumain comme la force politique dirigeante, comme le centre vital de notre nation socialiste. Dans ce contexte vient d'être exeminé l'unité organique entre l'élaboration par le parti de la ligne politique générale et la mise en oeuvre de celle-ci dans le cadre de l'approfondissement de la démocratie socialiste. On relève la capacité du parti d'innover, sa fonction idéologique-éducative, le caractère scientifique des processus de la direction de la société dans l'étape actuelle et en perspective.

MIHAI NEBUNU

**The Role of the Multi-Media Office in Teaching Romanian Language and Literature**

The author specifies that for the realization of this kind of office he adopted the formula of the polyfunctional system.

He also defines more accurately the essence of the multi-media complex, the minimum technical equipment regarding both the pupils' working place and the teacher's desk. The author suggests tâe most efficient audio-video means and then he exposes in detail his considerations about the destinations of this office.

ДОЙНА КАЛОМФИРЕСКУ

**Социоморальное поведение в отрочестве**

Автор ссылается на функциональность механизма селекции и удаления, которую считает динамическим законом, руководящим структурированием и самоорганизованием социоморального поведения. Эта функциональность выражается на двух ступенях: 1) селекция и удаление моделей ввиду формирования собственной модели, и 2) селекция и удаление ошибочных поведений ввиду осуществления оптимального варианта поведения.


**Educatoare, învățători, profesori!**

**A ÎNCEPUT ABONAREA la publicații pe anul 1983. Pentru a vă asigura colecția completă a REVISTEI DE PEDAGOGIE pe anul următor, abonați-vă pe o perioadă de un an sau șase luni. Costul unui exemplar este de lei 6.**

**ABONAMENTELE SE FAC PRIN FACTORII POȘTALI SAU OFICIILE POȘTALE**



Tiparul executat sub comanda nr. 22 016 Combinatul poligrafic „Casa Scînteii" Lei 6



BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

# Sommaire–Contents–Содержание 11/1982

I. Mitran: The P.C.P. – the vital centre of society, the stimulating force of the creative energies of the whole people on the may of building socialism and communism ● D. Calomfirescu: The sociomoral conduct in teen-age ● E. Verzea: The relation between the language development and sensorial-psychic evolution ● Fl. Biolănescu: Political-ideological debates in school ● M. Buga: The teacher of history – a modeller of consciences ● P. Petroman: Reading – a moment of opinion and truth ● Gh. Mihai: The a – the forn pupils' attitude towards school tasks ● T. Mareș: The achievement of the script of the „white process" ● C. Drăgoi: Children's home – a big family ● A. Tudorache: To deal in a differential manner with the pupils while teaching spelling and punctuation ● M. Nebunu: The role of multimedia study-room in teaching the Romanian language and literature ● R. Armășescu: Modelling pupils' economic thinking ● G. Moga: Ways of stimulating the pupils creative thinking in learning chemistry ● R. Bădică: Training intellectual skills in kindergarten ● A. Furnică: Stirring pupils to activity in the aim of increasing schooll efficiency in the I–IV-th forms ● I. Pătrașcu:, L. Anton: The headmaster's perfecting – a major requirement for raising the quality of the instructive- educational process ● D. Fânaru: Contemporary culture on pedagogical coordinates ● I. Mitrache, C. Cărbunaru: Methodical aspects concerning teaching geometry in the VIII-th form ● G. Văideanu: Education: an active and selective subsystem ● St. Stoian: A hundred years since Apostol Culea's birth ● V. Popa: Lucian Bologa: a representative of the school of work and form self-management ● Books, Ideas.

---

I. Mitran: Le P.C.R. – centre vital de la societé, la force dynamogène des energias creatrices du peuple tout entier sur la voie de l'édification du socialisme et du communisme ● D. Calomfirescu: Le comportement socioethique dans l'adolescence ● E. Verzea: La relation entre le development du langage et l'évolution sensorialle-psychique ● Fl. Biolănescu: Les debâts politiques-ideologiques dans l'école ● M. Buga: L'enseignant de *l'histoire – modeleur des consciences* ● P. Petroman: *La lecture-moment de l'opinion et de la verité* ● Gh. Mihai: L'attitude des écoliers de la V-ème devant les charges scolaires ● T. Mareș: Le réalisation d'un scénario du „procès blanc" ● C. Drăgoi: L'asile des enfants une grande famille ● A. Tudorache: Le traitement differentiel des écoliers pendant l'apprentissage de l'orthographie et de la ponctuation ● M. Nebunu: Le rôle du cabinet multimedia dans l'enseignement de lalangue et la litterature roumaine ● R. Armășescu: La formation de la pensée économique chez les enfants ● G. Moga: Modalités de l'enseignement apprentissage en l'éducation esthetique dans l'école ● V. Joantă: Modalités de stimuler la pensée creatrice des élèves dans l'enseignement de la chimie ● R. Bădică: La formation des abilités intellectuelles dans l'école élèmentaire ● A. Furnică: L'activation des écoliers en vue d'augmenter le rendement scolaire dans l'enseignement de premier degré ● I. Pătrașcu, L. Anton: Le perfectionnement du directeur de l'école – une exigence accrue de l'augmentation de la qualité du processus instructif-educatif ● D. Fânaru: *La culture contemporaine sur coordonées pedagogiques* ● I. Mitrache, C. Cărbunaru: Aspects méthodiques concernant l'enseignement de géometrie en VIII-ème ● G. Văideanu: L'enseignement – un sous-systeme actif et selectif ● S. Stoian: Le centenaire de la naissance de Apostol Culea ● V. Popa: Lucian Bologa – représentant de l'école du travail et de la direction de soi de la classe ● Livres-Idees.

---

И. Митран, Р.К.П. — жизненный центр общества, динамизаторская сила творческих энергий всего народа по пути строительства социализма и коммунизма ● Д. Каломфиреску, Социоморальное поведение в отрочестве ● Е. Верза, Отношение между развитием речи и сенсорно-психической эволюцией ● Ф. Биолэнеску, Политико-идеологические дебаты в школе ● М. Буга, Преподаватель истории-моделировщик сознаний ● П. Петромаи, Лектура-момент выбора и парвды ● Г. Михай, Отношение учеников пятого класса к школьным задачам ● Т. Мареш, Реализация сценарии «белого процесса» ● К. Дрэгой, Детский дом представляет собой большой семый ● А. Тудораке, Дифференцированный подход к ученикам в обучении орфографии и пунктуации ● М. Небуну, Роль кабинета массмедии в преподавании румынского языка и литературы ● Р. Армэшеску, Формирование экономического мышления учащихся ● Г. Мога, Способы эстетического воспитания в школе ● В. Жоанта, Способы стимуляции творческого мышления учеников в преподавании химии ● Р. Бэдикэ, Формирование умственных навыков в детсаду ● А. Фурникэ, Деятельность учеников ввиду роста школьной производительности в начальных классах ● И. Пэтрашку, Л. Антон, Усовершенствование директора школы-мажорное требование повышения качества инструктивно-воспитательного процесса ● Д. Фынару, Современная культура в педагогических координатах ● К. Кэрбунару, И. Митраке, Методические аспекты смотря преподавание геометрии в восьмом классе ● Г. Бэйдяну, Образование-активная и селекционная подсистема ●С. Стоян, Столетие рождения Апостол Куля ● В. Попа, Лучиан Болога-представитель школы труда и руководства ● Книги — Идеи

# revista de PEDAGOGIE

12
decembrie 1982
anul XXXI

*DIN CUPRINS:*


- *Conferința Națională a partidului — eveniment politic de excepțională însemnătate în istoria contemporană a României socialiste*
- *Orizont și stil în activitatea de educare patriotică a elevilor*
- *Interdisciplinaritatea în procesul de formare a concepției materialist-științifice la elevi*
- *Cultură, cultură generală, de specialitate, profesională*
- *Personalitatea culturală a cadrelor didactice*
- *Cercetarea, una din condițiile perfecționării și modernizării învățământului*


MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

revista de
**PEDAGOGIE**

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

**Nr. 12/1982**

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

**Prof. dr. ANTON VASILESCU**

Prof. MEDEEA BUNESCU
Prof. SILVIA DIMA
Prof. FLORICA POPESCU
Prof. DINCA SOARE

*Cu prilejul aniversării a 35 de ani de la proclamarea Republicii Socialiste România și a Anului nou*
„REVISTA DE PEDAGOGIE"
*Urează cititorilor și colaboratorilor săi*
*„LA MULȚI ANI"*

ADRESA REDACȚIEI:
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
interioare: 12 86, 20 87, 26 40

## Sumar

EDITORIAL — Conferința Națională a partidului — eveniment politic de excepțională însemnătate în istoria contemporană a României socialiste .....

EDUCAȚIA MORAL-PATRIOTICĂ A TINERETULUI ȘCOLAR

VALERIU C. NEȘTIAN — Orizont și stil în activitatea de educare patriotică a elevilor
MARȚIAN IOVAN, OVIDIA IOVAN — Interdisciplinaritatea în procesul de formare a concepției materialist-științifice la elevi .....

PERFECȚIONAREA PROCESULUI DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

CONSTANȚA BĂRBOI — Creșterea calității predării și învățării limbii și literaturii române în liceu .....
NICU CONSTANTIN — Caietul pentru activitatea independentă la gramatică.....
MIRCEA GRIGOROVIȚĂ — Rolul limbii materne în învățarea limbilor străine.....
ZENOVIA TONEGARU — Valoarea practică a testelor de cunoștințe în predarea-învățarea topografiei .....
MARIA CHIRIAC, MIHAI CHIRIAC — Lecția — punct de plecare în activitatea cercului de matematică .....

CONSULTAȚIE

ION MITRACHE, CONSTANTIN CĂRBUNARU — Aspecte metodice privind predarea geometriei în clasa a VIII-a (III).....

MODERNIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI PREȘCOLAR ȘI PRIMAR

PROFIRA SAVA — Exersarea vorbirii dialogate în vederea sociabilizării copiilor preșcolari .....
MĂNDICA ȚIMBOLSCHI — Manualele de limba română, important auxiliar pentru activitatea învățătorului .....
MARIA POPA — Dezvoltarea gîndirii creatoare a elevilor prin consolidarea noțiunilor de geometrie .....
RICHARD ȘANDOR — Promovarea metodelor active-participative la lecțiile de cunoștințe despre natură .....

DEZBATERE

VASILE BUNESCU — Cultură, cultură generală, de specialitate, profesională .....
ION HOLBAN — Personalitatea culturală a cadrelor didactice.....

OPINII

GEORGE VĂIDEANU — Educația de mîine: cercetări și anticipări. Tehnologia educației și formarea educatorilor pentru școala de mîine.....
ION DRĂGAN — Cercetarea, una din condițiile perfecționării și modernizării învățămîntului .....

PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

FLOAREA TOFAN — Modalități de îndrumare și control în învățămîntul primar și gimnazial .....
ANTON VASILESCU — Liceul pedagogic din Sighetu Marmației — promotor al tehnologiei didactice moderne în învățămînt.....

PEDAGOGIE COMPARATĂ

ION NEACȘU — Educație — inovație — cooperare — dezvoltare .....

CĂRȚI — IDEI

IOAN BONTAȘ — O primă și prestigioasă lucrare românească de sinteze în domeniul pedagogie .....
GHEORGHE SIRETEANU — O carte mereu actuală .....
*** — Sumarul Revistei de pedagogie" pe anul 1982 .....

# CONFERINȚA NAȚIONALĂ A PARTIDULUI — EVENIMENT POLITIC DE EXCEPȚIONALĂ ÎNSEMNĂTATE ÎN ISTORIA CONTEMPORANĂ A ROMÂNIEI SOCIALISTE

**Perioada de sfîrșit a anului 1982 a fost marcată de lucrările Conferinței Naționale a Partidului Comunist Român, eveniment de mare însemnătate politică în mersul ascendent al patriei pe drumul făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintarea spre comunism. Documentele programatice și hotărîrile adoptate de înaltul forum al comuniștilor dau un nou și puternic avînt progresului accelerat al țării.**

În centrul dezbaterilor purtate s-a situat amplul și magistralul Raport prezentat de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al P.C.R., la deschiderea lucrărilor Conferinței „**Cu privire la stadiul actual al edificării socialismului, la realizarea Planului național unic de dezvoltare economico-socială, la programele speciale și la măsurile pentru îndeplinirea cu succes a cincinalului, a hotărîrilor Congresului al XII-lea al partidului**". Prin conținutul său bogat de idei, teze și obiective, Raportul face o profundă analiză științifică, în spiritul concepției materialist-dialectice a partidului nostru, a drumului parcurs de țara noastră în dezvoltarea sa economico-socială, în înfăptuirea neabătută a hotărîrilor Congresului al XII-lea și a Programului partidului. Indicațiile cuprinse în Raport sînt o expresie elocventă a gîndirii profunde proprii secretarului general al partidului, viziunii și cutezanței sale revoluționare în rezolvarea problemelor complexe ale țării în etapa actuală, dau orientări și perspective clare în vederea consolidării a ceea ce am obținut și a dobîndirii de noi cuceriri măreți ale socialismului în patria noastră.

Conferința Națională a Partidului Comunist Român și-a desfășurat lucrările cu puțin timp înaintea aniversării a 35 de ani de la proclamarea Republicii. Așa cum se arată în Raport „*Proclamarea Republicii Populare Române la 30 Decembrie 1947 a constituit un eveniment revoluționar de importanță deosebită în istoria poporului nostru și a deschis o nouă eră, marcînd de fapt trecerea României la construcția societății socialiste.*

*În cei 35 de ani care au trecut de la acest eveniment epocal, poporul român a obținut succese remarcabile în făurirea socialismului, în ridicarea bunăstării sale materiale și spirituale, în întărirea independenței și suveranității patriei, în întărirea generală a Republicii Socialiste România.*"

Într-adevăr, drumul parcurs de poporul nostru în construcția socialistă a țării în acești ani încununează cu mari succese eforturile depuse de oamenii muncii, sub înțeleapta conducere a partidului, umplînd de mîndrie inima fiecărui cetățean. Mărețele realizări obținute sînt dovada vie că numai urmînd calea socialistă s-au creat condițiile pentru ca poporul nostru să înlăture grabnic rămînerea în urmă lăsată de regimurile burgheze și să se asigure cadrul propice avîntului patriei noastre în toate direcțiile de activitate. Cunoscînd o puternică dezvoltare economico-socială, România a devenit în anii construcției socialiste o țară industrial-agrară cu o industrie puternică, modernă și cu o agricultură socialistă avansată. Cîteva cifre sînt concludente în acest sens: producția industrială a crescut de circa 50 de ori, producția agricolă de 3,5 ori, ceea ce a asigurat ca venitul național să crească de 15 ori. Concomitent, au cunoscut o puternică înflorire știința, învățămîntul, cultura — factori de prim rang ce au favorizat pro-

gresul general al patriei și înaintarea ei cu succes pe calea socialismului și comunismului.

Cuceririle de mare preț din acești ani scot în evidență marile virtuți moral-politice și patriotice ale poporului nostru, elanul său revoluționar nestăvilit, justețea politicii Partidului Comunist Român, care a știut să aplice la condițiile țării noastre principiile socialismului științific, adevărurile generale ale materialismului dialectic și istoric.

Făcînd un scurt bilanț al realizărilor istorice obținute de poporul nostru în anii construcției socialiste, Raportul prezentat de secretarul general al partidului a trasat, totodată, obiectivele și liniile directoare ale activității pentru anii următori în vederea consolidării realizărilor obținute și a dezvoltării armonioase a tuturor sectoarelor economiei naționale și vieții sociale. Este un fapt de necontestat că într-o perioadă scurtă, mai ales în anii deceniului 1970—1980, țara noastră a cunoscut o dezvoltare rapidă și impetuoasă, străbătînd într-un interval mic distanțe istorice mari. Înaintarea vertiginoasă cunoscută de România pe calea construcției socialiste impune acum acțiuni și măsuri ferme pentru a da trăinicie viguroasă marilor înfăptuiri obținute, de a asigura un nou echilibru și dezvoltare armonioasă tuturor sectoarelor de activitate și de a înlătura unele contradicții și dereglări care s-au ivit. În conformitate cu obiectivul stabilit de Congresul al XII-lea, în primii doi ani ai actualului cincinal pe primul plan s-au situat dezvoltarea intensivă a economiei și realizarea unei calități superioare, creșterea productivității muncii și a eficienței economice. Cu toate că am avut de înfruntat condiții grele create de criza economică internațională, economia națională a obținut o creștere importantă. Și în următorii trei ani ai cincinalului în curs (1981—1985) se va pune accent pe dezvoltarea intensivă a tuturor ramurilor de activitate în vederea înfăptuirii obiectivului stabilit de Congresul al XII-lea privind trecerea României la un nou stadiu de dezvoltare și realizarea unei noi calități a muncii și vieții în ansamblul societății noastre socialiste.

Pentru soluționarea cu succes a problemelor esențiale ale activității din toate sectoarele economiei, secretarul general a indicat luarea de măsuri hotărîte în cadrul unor programe speciale privind creșterea mai puternică a producției de cărbune, a extracției de petrol și gaze, pentru dezvoltarea hidroenergiei și a altor surse de energie, pentru reducerea consumului de energie electrică și îmbunătățirea tehnologiilor în toate sectoarele activității industriale, reducerea consumurilor materiale, valorificarea materialelor recuperabile, valorificarea superioară a materiilor prime, creșterea eficienței economice în vederea realizării unei producții de înalt nivel tehnic și calitativ, competitive cu cele mai bune produse similare pe plan internațional.

Măsuri hotărîte sînt prevăzute în domeniul agriculturii în vederea sporirii puternice a producției agricole și a creșterii animalelor, a transporturilor și investițiilor.

Dezvoltarea economico-socială a țării și înfăptuirea tuturor sarcinilor de mare răspundere din următorii ani ai cincinalului pun sarcini sporite în fața cercetării științifice și a învățămîntului. Cercetarea științifică și învățămîntul au datoria să-și sporească contribuția la promovarea progresului tehnic, la creșterea productivității muncii și a eficienței economice.

„*Să aplicăm ferm* — arată secretarul general al partidului — *hotărîrile partidului de realizare a unei strînse unități între cercetare, învățămînt și producție*".

Cum promovarea progresului tehnic depinde într-o mare măsură de pregătirea și calificarea oamenilor, învățămîntului, în ansamblul său, îi revin atribuții de mare răspundere pentru a asigura tuturor elevilor și studenților o temeinică pregătire profesională și tehnico-științifică. Viitorii muncitori și specialiști pe care îi pregătește școala trebuie să dispună de cunoștințe și deprinderi de muncă la nivelul celor mai noi cuceriri ale științei și tehnologiei, să aibă competența necesară pentru a mînui cu iscusință și a valorifica la cei mai înalți parametri utilajele moderne cu care sînt înzestrate întreprinderile noastre, să știe să pună în practică cuceririle agrobiologice pentru a smulge pămîntului recolte bogate și a crește animale de mare productivitate. Concomitent cu înalta pregătire a elevilor și studenților pentru a se integra rapid și cu bune rezultate în activitatea productivă, învățămîntului îi revine și datoria de a sprijini unitățile economice în vederea perfecționării cunoștințelor profesionale, tehnico-științifice ale întregului personal muncitor. „*Problema ridicării nivelului de calificare și a lărgirii orizontului de cunoștințe al oamenilor muncii, al cadrelor* — indică tovarășul Nicolae Ceaușescu — *constituie o necesitate imperioasă pentru soluționarea în bune condiții a marilor probleme privind dezvoltarea economiei naționale, creșterea productivității muncii, ridicarea*

*calității, realizarea unei înalte eficiențe economice.*"

Școala, pe toate treptele ei, cercetarea din domeniul științelor educației sînt profund implicate în formarea omului nou, de educarea tinerelor generații în spiritul patriotismului revoluționar, în cultivarea la toți copiii și tinerii a înaltelor valori moral-civice ale cetățeanului înaintat al societății noastre socialiste multilateral dezvoltate. Nu este problemă a vieții economice și sociale care într-un fel sau altul să nu implice școala fie direct în procesul de predare-învățare, la toate disciplinele de învățămînt, fie în activitatea educativă extrașcolară. În școală și facultate, elevii și studenții trebuie formați și deprinși cu apărarea și dezvoltarea bunului obștesc, să li se sădească o gîndire economică și o practică cetățenească înaintată. Spiritul economic se cimentează la copil și tînăr printr-o strînsă îmbinare dintre afirmațiile teoretice și practica curentă. Economisirea de energie electrică, reducerea consumului de materiale, valorificarea superioară a materialelor refolosibile devin acțiuni eficiente cînd școala reușește să le instituie la elevi în deprinderi comportamentale, în trăsături stabile de manifestare în orice împrejurare: la clasă, în laborator, atelier, acasă, în instituții și locuri publice, pe stradă etc.

Activitatea politico-ideologică pe care o desfășoară școala în rîndul elevilor este chemată să cuprindă toate laturile personalității pentru a forma din elevi și studenți oameni noi, tineri cu o înaltă conștiință, patrioți înflăcărați, revoluționari consecvenți. „*Să sădim în conștiința tineretului spiritul revoluționar* — spune secretarul general al partidului —, *dorința de a-și însuși cele mai noi cuceriri ale științei și cunoașterii umane, voința de a acționa în toate împrejurările ca revoluționari, ca patrioți, de a-și servi întotdeauna poporul, cauza socialismului, pacea.*"

România se bucură de un binemeritat prestigiu în lume datorită politicii sale interne și internaționale, prin promovarea unor permanente măsuri și planuri de înflorire a patriei și acțiuni perseverente și inițiative de promovarea în viața internațională, în raporturile dintre state, a principiilor noi de relații de deplină egalitate, respect al independenței și suveranității naționale, neamestec în treburile interne și avantaj reciproc, de nerecurgerea la forță și la amenințarea cu folosirea forței. Lucrările Conferinței Naționale, Raportul secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, au reafirmat încă o dată cu putere voința de pace a poporului român, dorința lui fierbinte de a se pune capăt cursei înarmărilor, de a se soluționa prin tratative toate problemele litigioase existente în diferite părți ale globului. România se va afla mereu în fruntea acelor forțe care militează consecvent pentru edificarea unei lumi mai bune și mai drepte, pentru ca omenirea să poată trăi liniștită în pace și prietenie.

Raportul secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, la Conferința Națională reprezintă o analiză magistrală a situației actuale pe care o străbate construcția socialistă în societatea noastră multilateral dezvoltată. În acest document de o inestimabilă valoare teoretică și practică îi sînt înfățișate poporului mărețele lui înfăptuiri în ani de crîncenă încercare în care, condus de partidul comuniștilor, a ieșit victorios și îi sînt arătate căile de a acționa pentru a învinge orice greutăți și a îndeplini neabătut obiectivele luminoase și reale ce-i stau în față.

Condițiile complexe actuale nu sînt deloc ușoare. Țara noastră este nevoită să facă față unor situații grele, create de criza economică internațională. Dar cu toate aceste împrejurări deosebite, poporul nostru este sigur de izbînda luptei sale. Sub conducerea unui partid încercat, așa cum este Partidul Comunist Român, poporul nostru militează ferm pentru înfăptuirea hotărîrilor Congresului al XII-lea, a Programului partidului, a hotărîrilor adoptate de Conferința Națională, a tezelor și orientărilor cuprinse în Raportul prezentat de secretarul general al partidului. Strînși uniți în jurul partidului, a secretarului său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, fiul cel mai iubit și devotat al poporului, oamenii muncii români, maghiari, germani, sîrbi și de alte naționalități, acționează hotărît să înfăptuiască trecerea la un nou stadiu de dezvoltare, la o nouă calitate a muncii și vieții, la ridicarea scumpei noastre patrii pe culmi tot mai înalte de progres și civilizație. Condus de Partidul Comunist Român, poporul român va acționa cu abnegație și devotament patriotic pentru înlăturarea oricăror greutăți ce s-ar ivi, asigurînd înaintarea neabătută a României spre înaltele piscuri luminoase ale societății comuniste.

Împreună cu întregul popor, detașamentul numeros al cadrelor didactice va acționa cu perseverență și dăruire pentru înfăptuirea exemplară a sarcinilor și obiectivelor ce-i revin, așa cum au rezultat ele cu claritate din magistralul Raport al tovarășului Nicolae Ceaușescu, din documentele și hotărîrile istorice adoptate de Conferința Națională a partidului.

# Orizont și stil

## în activitatea de educare patriotică a elevilor

Prof. VALERIU C. NEȘTIAN
Liceul agroindustrial — Iași

UNANIM RECUNOSCUTĂ ESTE, PE PLAN TEORETIC, necesitatea acută a întăririi sistematice și eficiente a caracterului formativ al procesului de învățămînt pe calea educației patriotice, revoluționare, a elevilor. **Mult mai complexe se dovedesc însă a fi abordarea practică a acestei probleme, transpunerea și adevăratul ei răsunet în cîmpul vieții școlare. Și este firesc, pentru că trebuința creșterii valorii educativ-patriotice a instruirii și formării elevilor ridică în prezent o multitudine de aspecte, între care se impun a fi menționate în mod deosebit: predarea-învățarea disciplinelor școlare din unghiul de vedere al patriotismului autentic; realizarea la înalt nivel a obiectivelor educației intelectuale, tehnologice, moral-cetățenești, estetice, fizice a elevilor; orientarea lor școlară și profesională; valorificarea mai rațională a posibilităților formative ale diferitelor medii sociale, a timpului liber al tineretului.**

**Rezultă de aici** nevoia unui stil de gîndire și de acțiune în acest sens, în activitatea fiecărui cadru didactic, **de asemenea a unui punct comun al tuturor factorilor educaționali din școală. Ce implică aceasta? Cum pot fi afirmate prin munca și viața tinerilor idealurile patriotice, cum pot fi puse în lumină însemnătatea și semnificațiile actuale ale patriotismului? Iată întrebări care așteaptă neconținut, din partea noastră, răspunsuri corespunzătoare în activitatea didactico-educativă.**

JALOANE PENTRU O EDUCAȚIE PATRIOTICĂ PRIN FAPTE. Dragostea de patrie presupune, mai întîi, atașament sincer și devotament creator față de neam și țară. Iubim patria deoarece este a noastră. Seneca scria pe bună dreptate: „nemo patriam diligit quia magna est, sed quia sua". În al doilea rînd, iubim patria ca pe o persoană care ni se impune prin faptul că ne este superioară și binefăcătoare. Iubim apoi, ca ale noastre și ale patriei, patrimoniul material și spiritual românesc, peisajele, orașele, satele, bogățiile economice și cultural-artistice, limba, literatura, trecutul, prezentul și viitorul ei, istoria și idealurile ei, toate aceste bunuri care-i aparțin și la care participăm în cuprinsul ei și datorită ei. Patriotismul include toate datoriile individului față de societate, căci întreaga activitate a elevului trebuie să pornească din dragoste caldă, sinceră și jertfelnică pentru țara căreia îi aparține și de la care primește toate condițiile prielnice formării și dezvoltării lui. **Îndatoriri permanente,** care încep de la gîndul curat și frumos închinat patriei și de la rostirea corectă și expresivă în limba „cea dulce ca un fagure de miere" a țării și pînă la angajarea reală, concretă, în pregătirea pentru muncă și viață. În fond, **a fi patriot pentru tînăr înseamnă a fi bine pregătit, capabil să răspunzi în orice moment exigențelor profesiunii viitoare, a te comporta astfel încît de fiecare dată să poți fi luat drept exemplu bun. E singura probă, unicul argument** al iubirii de patrie — ulterior (după terminarea școlarității) aceasta fiind contribuția efectivă la sporirea avuției naționale, prezența cu viața personală la viața patriei. Cu tot ce are tînărul mai bun în el, cu toată cinstea și dăruirea. Fără jumătăți de gest și fără concesii. Cu convingerea limpede că **acest moment al istoriei românești cere o cultură pe măsura sa, de esență și de expresie profund patriotică.**

TENDINȚE FORMATIVE. Nesocotirea ori subestimarea de către educator a unor asemenea motive și temeiuri ale afirmării și cultivării sentimentelor și atitudinilor patriotice duce, pe de o parte, la o serie de inegalități, la formalism și acțiuni disfuncționale, pe de alta. Se pare că dăm uneori prea multă atenție formei și cantitativului în dauna conținutului și calității muncii de educare patriotică, revoluționară a elevilor. Cîte manifestări prevăzute în planuri și programe, care acoperă o zonă întinsă a bugetului de timp școlar, sînt indispensabile? Cîte au randament formativ real? Cîte valorifică tradiții pozitive ale școlii românești? Felurite anchete, acțiuni întreprinse pun în lumină destule laturi ne-

gative, astfel încît ne-am putea întreba dacă, bunăoară, o lecție de cultură umanistă, în care elevii să-și completeze, învățînd, „clasica", dar absolut necesara pregătire multilaterală, nu ar fi mai eficientă pe planul educației patriotice, decît o acțiune prost organizată, în care majoritatea adolescenților sînt spectatori pasivi, stau la taclale sau așteaptă cu ardoare terminarea „activității".

Dealtminteri, fiind concret-istorică și neputînd depăși condițiile specifice în care se desfășoară, **orice educație are un caracter național.** Iar specificul național — e bine să ne amintim — se exprimă cu toată claritatea în cele două elemente definitorii: **limba și viața spirituală.** Toate obiectele de învățămînt, prin finalitatea și prin conținutul lor, precum și prin evidențierea marilor creatori ai spiritualității românești și a contribuției lor specifice la sporirea valorilor universale, concură unitar la cultivarea caracterului patriotic în activitatea educativă. Deoarece cultura, în fondul și forma sa, este națională, studierea creațiilor poporului nostru își are un aport prin excelență patriotic-educativ. În vreme ce specificul național nu poate apărea elevilor ca un atribut oarecare al culturii și artei, nu însoțește opera literar-artistică ca o ilustrație fotografică, sprijinită pe factori exteriori, neesențiali, ci este *implicat* în însăși creația remarcabilă a unui autor. În acest context, importanța, forța **educației patriotice prin cultură** nu poate fi deloc subapreciată, deoarece cultura vizează preponderent obiective formative: ordonează conduita, personalitatea, disciplinează gîndirea și acțiunea, modelează spiritul.

Absența unui consens al cadrelor didactice asupra acestor preocupări — ca și considerarea eronată că doar munca manuală ar deține prioritatea în procesul de educație patriotică — duce la fenomene nedorite. Sînt unii tineri — e drept, puțini ca număr — care se lasă copleșiți de o viață mecanică, strict funcțională, care pierd semnificația și perspectiva actelor și îndeletnicirilor, supuși primejdiei de a raporta totul la propria persoană, la plăcerile și satisfacțiile strict individuale, de a aluneca în brațele egoismului, de a fi împinși la rapacitate, la cupiditate, la parvenire. Se cunosc, desigur, și dintre aceia care sînt dispuși să se declare buni patrioți cînd toate lucrurile merg bine, cînd se bucură de avantaje și gratificații, dar le încetează subit „dragostea de țară și popor" la ivirea unor greutăți ori atunci cînd avantajele de care au beneficiat au stopat. După cum alții sînt gata să transforme idealul patriotic într-un drapel al căpătuielii, într-un sac pe care să-l umple cu febrilitate, într-un depozit personal de bunuri de întrebuințare, socotind progresul drept o idilică săritură din succes în succes și viitorul, fericirea, împlinirea socială și **umană exclusiv reduse la beneficiile palpabile** stoarse de la colectivitate. Proba de foc a activității de educare patriotică e formarea la elevi a convingerii că **faptele de muncă, înțelegerea exactă a răspunderii proprii** față de marea colectivitate a țării constituie **suprema măsură a iubirii de patrie.** Căci **demnitatea sentimentului patriotic** nu **e condiționată de** ranguri, ci **de valoarea intrinsecă a muncii, a oricărei munci.**

Dacă ne referim la formarea civică-patriotică a personalității elevilor și la modul în care se realizează, trebuie arătat că, prin intermediul orelor de dirigenție, al informărilor politice, al învățămîntului U.T.C. etc., pe lîngă un fond sistematic și precis de noțiuni, elevii dobîndesc sentimentul tonic de apartenență și responsabilitate față de tot ce se înfăptuiește la noi sub conducerea partidului nostru comunist, un optimism cu largi rezonanțe sociale. Plecînd de la **cunoașterea psihopedagogică a elevilor și pe baza unui front comun al cadrelor didactice din școală,** în cadrul unor atari activități ne putem feri de o prezentare unilaterală, schematică, apodictică a problemelor în discuție și de pericolul de a imprima dezbaterilor un caracter declarativ, neargumentat, și deci neconvingător; lucruri concretizate în atitudini rigide și dogmatice persistente în legătură cu înțelegerea de către adolescenți și interpretarea variatelor fenomene social-politice, în tendința comodă, mai puțin complicată și mai puțin dureroasă de a evita **angajarea frontală** a elevilor **pentru** problemele pe care le pune cu acuitate viața, de a merge pe linia rezolvărilor deja date, de a substitui analiza științifică cu repetarea unor teze și formule stereotipe, prin citate și aprecieri simpliste. Așa se face că, eludînd criteriul moral al procesului instructiv-educativ, se *poate ajunge, uneori, la situația* de a înlocui conștiința cuvîntului, hotărîtoare pentru calitatea actului formativ, cu declinarea ritualică a unor cuvinte, ca „patrie", „popor", „libertate", „fericire" ș.a. **Dimensiunea etică** a muncii de educație patriotică, revoluționară, nu poate fi concepută și nu poate fi operativă decît prin asociere cu noțiunea de responsabilitate. În caz contrar devine o vorbă în vînt, măcinată la moara cuvintelor goale — și nu de așa ceva ducem lipsă.

Stil de activitate. Se vorbește iarăși mult despre îmbunătățirea stilului și a metodelor de muncă, acest lucru fiind o necesitate reală a sporirii randamentului formativ al activității din acest domeniu. Ce ar trebui să înțelegem printr-un **stil de muncă adecvat?** Mai întîi, nu o activitate empirică, ci una științifică, nu rigidă, ci adaptată la **condițiile particulare dintr-o** anume unitate **de învățămînt, clasă, micro**grup; una concretă, nu formală, ci de conținut. Profesorul sau învățătorul se cuvine să aibă înțelegere și încredere în elevii săi, să le cunoască posibilitățile și aptitudinile și pe această bază să inițieze, diferențiat,

acțiuni. Apoi să promoveze o atmosferă propice pentru muncă, pentru creație, un climat nestressant, pentru că întreg colectivul trebuie să fie dinamic, nu amorf, blazat, fără a neglija **discuția de la elev la elev** (considerînd că orice tînăr e perfectabil) și capacitatea **reflecției** de a genera sentimente și atitudini. Urmărind îndeaproape și întotdeauna eficiența acțiunilor sale, aspectele practice de ordin calitativ, el trebuie să se pregătească serios pentru orice activitate de acest gen.

Aici nu putem trece peste facultatea alegerii **metodelor de lucru** care să fie eficiente și operative, peste priceperea de a prevedea succesul. Experiența personală a înverderat trei principale **metode specifice de stimulare a inițiativei și a angajării adolescenților: consultarea** elevilor, pe baza dialogului autentic; **entuziasmarea**, ca efect al unei dispoziții și predispoziții lăuntrice (nu ca rezultat artificial al unei „comenzi" exterioare), care presupune sensibilizare, încîntare, captivare, provocarea opțiunii, a adeziunii însuflețite; **exersarea**, adică traducerea în acțiune, activitatea concretă.

Ridicarea calității muncii de educație patriotică și creșterea eficienței ei reale cer **valorificarea atentă a tradițiilor școlii românești.** De pildă, educația prin fapte include afirmarea și întărirea unuia dintre cele mai umane sentimente: **solidaritatea**, cu corolarele ei, **bunăcuviința** și **generozitatea.** Ideea de a ajuta pe altul mai slab și în suferință, de a fi de folos celor bolnavi și bătrîni, de a-i sprijini pe părinți în treburile lor nu poate fi ocolită. De aceea, este timpul să scoatem din uitare și să îmbogățim conținutul activităților noastre cu cinstirea dreaptă a străbunilor, prin acel atît de necesar „colț al eroilor", amenajat la școală cu colaborarea organizației de pionieri și U.T.C., cu ore de instruire morală, indispensabile asigurării sănătății etice a națiunii române, cu activități gospodărești (pentru eleve — menaj), atîta vreme cît spiritul de bun gospodar (gospodină) reprezintă o virtute caracteristică poporului nostru și cît aceste îndeletniciri lucrative dau vieții preț și bucurie. În fine, pe lîngă pregătirea pentru o meserie social-utilă, elevii se cade să primească în liceu deprinderi de conducător al unui cămin propriu, să fie inițiați pentru îndeletniciri practice puse în slujba educației pentru familie, pentru creșterea și educația copiilor. Toate aceste preocupări au o „bătaie mai lungă", însă randamentul lor este net superior altora cu efecte imediate. Și toate acestea intră în chip indiscutabil în **planul practic al preocupărilor patriotice implicite,** împlinind un foarte util rol social și național, acea necesară „năzuință formativă", cum ar spune Lucian Blaga.

Indicația expresă înscrisă în diferite documente oficiale, conform căreia procesul educativ trebuie considerat și realizat practic ca o sarcină comună a tuturor cadrelor didactice, ridică **problema reconsiderării caracterului, funcționalității, ariei de cuprindere și corelațiilor activității profesorului diriginte** cu cea instructiv-educativă de ansamblu a școlii și a celorlalți factori educativi. Aceasta întrucît, așa după cum se poate observa, în practică are loc cîteodată o deplasare, uneori fluctuantă, alteori lineară, a centrului de greutate și a răspunderii dinspre întregul colectiv de cadre didactice spre colectivul de profesori diriginți, cu toate consecințele nefavorabile ale acestui proces: supralicitarea profesorului diriginte în acțiuni și activități educative dincolo de posibilitățile obiective de cuprindere a acestei munci; eterogenizarea pronunțată a conținutului și obiectivelor activității educative; hipertrofierea rolului orei de dirigenție și a convorbirilor (colective) cu elevii în ansamblul muncii dirigintelui și în ansamblul procesului formativ; superficialitatea, formalismul și scăderea eficienței educative a acestei activități.

Amplificarea cantitativă a activităților de acest tip, dincolo de posibilitățile materiale, financiare și mai ales de timp, obiectiv limitate, dincolo de capacitățile fizice și intelectuale de care dispun majoritatea elevilor noștri nu este de natură să favorizeze obținerea de rezultate efective în procesul educativ. Dacă adăugăm la aceasta și o eșalonare necorespunzătoare a acțiunilor pe diferitele etape ale anului școlar, cele mai numeroase fiind plasate în perioade „de vîrf" ale cursurilor, cînd elevilor trebuie să li se garanteze timp optim pentru învățare, ne aflăm în situația de a indica unul din izvoarele care alimentează în unele părți fenomenul nedorit de suprasolicitare și mediocritate al elevilor, cu toate derivațiile lui negative.

**Dacă e adevărat că fără lecții sistematice nu putem înzestra tineretul cu o cultură unitară și armonioasă, tot așa de adevărat este că fără activități libere, realmente voluntare, desfășurate în școală ori în afara școlii, nu-i putem asigura o educație bogată și activă.** După cum s-a subliniat în repetate rînduri, nu se pot da rețete în sectorul acesta. Importantă rămîne considerarea că o formă sau o metodă introdusă în activitatea de educație patriotică este cu atît mai prețioasă cu cît determină activizarea efectivă a tuturor celor pe care îi angajează, cu cît contribuie la pregătirea pentru muncă și viață. Subliniind această idee, nu gîndim nici o clipă la diminuarea atractivității și a caracterului de joc al metodelor și formelor întrebuințate. Dimpotrivă, oricînd și atît cît e posibil, cîntecul, jocul, voia bună să le încorporăm în acțiunile cu caracter patriotic. Copiii și adolescenții se joacă și doresc să învețe jucîndu-se; angajîndu-i pe acest drum, educatorul are datoria să întrevadă și să aprecieze destinația social-educativă a jo-

*(Continuare în pag. 9)*

# Interdisciplinaritatea în procesul de formare a concepției materialist-științifice la elevi

Prof. dr. MARȚIAN IOVAN
Liceul „M. Constantinescu",
prof. OVIDIA IOVAN
Liceul industrial nr. 7 — Arad

1. CONCEPȚIA MATERIALIST-ȘTIINȚIFICĂ, privită atît din punct de vedere istoric, filogenetic, cît și ontogenetic, structural, este o rezultantă a cunoașterii (analizei, sintezei, comparației, generalizării, constructivismului logic al gîndirii și imaginației etc.) interdisciplinare.

*Procesul de formare la elevi a concepției materialist-dialectice și istorice despre lume, societate, om și valorile create de acesta în istorie se realizează treptat, cu aportul tuturor disciplinelor care sînt parcurse de către elevi în școală* (aport inegal, atît ca rol cît și ca valoare), cu participarea directă, activă a experienței psiho-socio-culturale sistematice și spontane a elevilor, experiență formată sub influența mediilor instituționalizate și informale din societate. *Concepția materialist-științifică se plămădește într-un sistem unitar de explicare, interpretare, evaluare și previziune în adolescență, desăvîrșindu-se în tinerețe*, cînd are la bază o structură, relativ stabilă dar suplă, care dintr-o rezultantă a întregului efort de instruire, educare și autoeducare a elevilor se transformă într-un instrument al practicii social-politice, cunoașterii, explorării și stăpînirii situațiilor praxiologice succesive, într-o premisă a definitivării idealului de viață și alegerii mijloacelor social-mente permise pentru realizarea lui, deci devine o metodă operațională de cunoaștere și acțiune.

*În acest proces, deosebit de complex, laborios, extins în timp și cu sens ascendent, de formare a concepției materialist-dialectice în ontogeneză, un rol important îl prezintă acțiunea de dirijare, coordonare, fixare.* O astfel de misiune, de mare răspundere pentru realizarea deplină a personalității și maturizarea ideologică a elevilor, o are profesorul de științe sociale. Prin predarea filozofiei în clasa a XII-a de liceu se grăbește mult procesul de desăvîrșire a concepției materialist-științifice, ajungîndu-se la rezultate spectaculoase în raport cu o formare și dezvoltare spontană, nedirijată a personalității. Evident, un rol decisiv, în sensul de mai sus, îl are *rezolvarea corectă, eficientă, a problemei interdisciplinarității, în predarea și asimilarea filozofiei.*

Filozofia materialist-științifică, disciplină unitară, relativ autonomă, avînd aparat noțional propriu, metode proprii, logică internă și funcții sociale specifice, are toate valențele interdisciplinarității. Privită prin prisma istoriei filozofiei și culturii universale, *concepția materialist-dialectică*, în actul genezei sale, în dezvoltarea sa creatoare și în realizarea finalității sale, *a afirmat în mod constant o largă deschidere spre științe, arte, cultură și practica socială ca o condiție determinantă pentru exercitarea funcțiilor sale.* O dezvoltare numai în virtutea logicii interne, care să o facă mereu utilă practicii revoluționare, nu ar fi fost posibilă. Dimpotrivă, *progresul filozofiei s-a realizat prin interpretarea, generalizarea și prefigurarea marilor inovații ale practicii sociale, descoperirilor științifice și achizițiilor în planul culturii universale.*

Opunerea caracterului deschis, interdisciplinar, manifestărilor de dogmatism și închistare a constituit una dintre legile dezvoltării creatoare a filozofiei și a transformării ei, după expresia lui Lenin, în „sufletul viu al culturii" epocii. Deziderатul de educare a virtuților creative ale personalității, a capacității de adaptare variabilă și selectivă la cerințele mediului social, cultural și informațional antrenează elevii la o percepere și prelucrare a informațiilor în interacțiunea lor configurațională,[1] *în sensul deschiderii* de punți interdisciplinare în procesul de formare a concepției unitare, integratoare, dialectice despre lume.

Predarea și însușirea filozofiei oferă, în mult mai mare măsură decît celelalte discipline din planul de învățămînt, *posibilități ample și diverse de raportare la științe, arte și practica socială din care-și absoarbe conținutul. Creșterea eficienței activității didactice, educaționale, a profesorului de științe sociale este condiționată în mare măsură de discernămîntul cu care concepe și realizează, în dialogul de la catedră, principiul interdisciplinarității, de adaptare a metodologiei didactice acestei cerințe.*

[1] Vezi Erika Landau, *„Psihologia creativității"*, E.D.P., București, 1975, p. 108.

2. **CONCEPTELE ȘI IDEILE FILOZOFICE** au o sferă foarte largă și un conținut sărac în note definitorii. Formarea acestora la elevi antrenează toate operațiile gîndirii logice și imaginației, solicitînd din plin puterea de construcție în plan rațional. „Materialul" cu care se operează este dat în experiența cognitivă a elevilor, formată prin asimilarea noțiunilor și legilor specifice științelor, imaginilor și ideilor artistice, etice, politice, economice și tehnice. În acest cadru, *predarea interdisciplinară a temelor filozofice nu se limitează numai la transferul și interferența* (în sensul dat de psihologi acestor noțiuni) *noțiunilor, raționamentelor, ideilor* etc. din domeniile amintite în planul filozofiei. Conceptul filozofic nu este o „bancă de informații" științifice. El are o structură intimă, proprie, rezultantă a constructivismului logic, a unor acte mintale de sinteză și generalizare de un grad superior în raport cu generalizările, abstracțiunile științelor particulare. Dialogul profesorului cu clasa de elevi sau cu grupele de elevi ce compun clasa, într-o situație educațională dată, se axează pe respectarea acestui proces logic și psihologic caracteristic asimilării, formării noțiunilor, conceptelor filozofice și a capacității de a opera cu ele, articulate într-o concepție științifică, integratoare despre lume.

Acest demers cognitiv, constructiv, creator, realizat la nivelul experienței și capacităților elevilor este mult stimulat, concretizat, de *corelațiile interdisciplinare din cadrul predării și participării active a subiecților educației*, fapt care *trebuie prevăzut și programat în planificările trimestriale și în alcătuirea proiectelor de tehnologie didactică ale lecțiilor.* O frecvență mai mare în predarea filozofiei o are analiza unor date, noțiuni, idei, legi și structuri provenite atît din științele fundamentale ale epocii contemporane (fizică chimie, biologie, matematică), cît și a celorlalte domenii — economia politică, istorie, psihologie, istoria literaturii, sociologie, etică, estetică și din practica social-politică din țara noastră, din viața internațională. *Ceea ce asigură cursivitate și unitate acestui demers analitic, teoretic, este concepția despre viața socială, despre lume a partidului nostru, motivația pe care o dă temeinica cunoaștere a documentelor de partid, a legilor țării, activității elevilor.*

3. Făcînd abstracție de conținutul de ansamblu și de sensul realizării interdisciplinarității la orele de filozofie și pornind numai de la marea diversitate a aplicațiilor ei concrete, rezultă cîteva **FORME TIPICE DE DEMERSURI INTERDISCIPLINARE** *la lecțiile de filozofie, și anume*:

a) *Datele, noțiunile, demonstrațiile, legile formulate de științe și cunoscute de către elevi sînt folosite ca premise pentru a construi un concept filozofic, a elabora generalizări, enunțuri, teze filozofice.* În acest sens, există numeroase teme de ontologie, gnoseologie și materialism istoric care oferă posibilități largi valorificării cunoștințelor elevilor din domeniul fizicii, chimiei, biologiei, economiei politice, istoriei etc., care preced în mod firesc definirea, de pildă, a reflectării, legii unității și luptei contrariilor, caracterului universal și specific al conexiunilor, evoluției, dezvoltării, adevărului etc. Pornind de la un număr suficient de informații științifice, aduse dintr-unul sau din cîteva discipline de învățămînt, elevii pot desprinde, prin comparare, abstractizare și generalizare, notele definitorii, de conținut ale conceptelor filozofice propuse. Un astfel de demers are un pronunțat efect formativ, ducînd la formarea de noțiuni profunde, cu conținut și sferă clare, cu o valoare operațională sigură. Totodată, *elevii intră în posesia unui mod de a-și însuși prin efort propriu de autoinstruire noi categorii filozofice și de a căuta semnificațiile adecvate ale noțiunilor generale în planul științelor, culturii, artei și practicii sociale.*

*b) Demersul inductiv și de extrapolare* a unor concluzii parțiale asupra unor mulțimi de evenimente nedeterminate practic. De exemplu, pentru a înțelege rolul determinant al maselor populare în istorie se poate porni de la cîteva evenimente și procese concrete din istoria națională și/sau universală (Revoluția lui Tudor, Revoluția de la 1848, Războiul pentru independență din 1877, Unirea de la 1 Decembrie 1918, revoluția și construcția socialistă etc ), din care rezultă evident principiul, legea, tendința generală, adică ideea la care dorim să ajungem. Se impune ca faptele individuale de la care se pornește să fie bine alese, suficiente ca număr și să fie semnificative în raport cu ideea pe care dorim să o desprindem.

*c) Argumentarea, concretizarea unei teze filozofice, făcînd apel la cunoștințele din cadrul științelor fundamentale, istoria literaturii și experiența social-politică a elevilor.* Acest procedeu este corelat cu primele, dar opus lor, pentru că presupune, mai întîi, definirea noțiunii, principiului și înțelegerea exactă a tezei enunțate, căreia, ulterior, prin demonstrație sau dialog cu elevii, i se caută argumente, concretizări, aplicații, operaționalitate în planul științei, culturii și practicii. Interdisciplinaritatea, mînuită în acest fel, se face utilă pentru înțelegerea ideii infinității cantitative și calitative a lumii, unității materiale a lumii, optimismului gnoseologic, progresului social, caracterului științific, umanist al politicii partidului și statului nostru etc.

*d) Folosirea unor date din științe și din practica socială care infirmă o teză idealistă religioasă, care demonstrează inconsistența doctrinelor imperialiste, anticomuniste și antiumaniste.* Desigur, rolul central în astfel de demonstrații îl au argumentele, legile științelor. Valoarea formativă a acestora crește,

dacă li se asociază idei, exemple din literatură, cazuri extrase din presă, istorie și din viață. Demersul trebuie dus pînă la capăt, arătîndu-se alternativa reliefată de materialismul dialectic și istoric, de concepția și practica revoluționară a partidului nostru. Documentele de partid și de stat se integrează organic în realizarea unor astfel de corelații interdisciplinare. Spre exemplu, în demonstrarea lipsei de temei a doctrinelor „societății de consum", „convergenței sistemelor", „capitalismului popular", despre „nemurirea sufletului" etc. găsim numeroase argumente, date, fapte în științele sociale, istorie, biologie, în presă etc., care vin din mai multe direcții să infirme doctrinele, concepțiile amintite, să le dezvăluie funcțiile de clasă.

*e)* La numeroase lecții de filozofie se fac *raportări, în spirit critic și cu discernămînt selectiv, la orientări filozofice nemarxiste și, în cadrul acestora antimarxiste* (de exemplu, la evoluționismul plat, neotomism, structuralism, idealism istoric, voluntarism, fatalism, existențialism etc.). Aceste corelații scot în relief unitatea de structură și de sens a concepției materialist-dialectice, caracterul ei deschis, creator, eficiența practică și metodologică a filozofiei revoluționare.

*f) Realizarea unui transfer de structură explicativă din știință sau metaștiință în demonstrarea unei teze filozofice sau în construirea mintală a unui concept.* În acest sens, folosirea modelului cibernetic pentru explicarea relațiilor de determinare-influențare din cadrul formațiunii social-economice, a ideii unității biosferei pentru a explica, prin analogie, unitatea lumii ca întreg, a procedeului de explicare a legilor economice pentru a da sens noțiunilor de legi ale științei, logicii, cunoașterii, dialecticii etc. sînt cîteva exemple care ilustrează această formă de realizare a interdisciplinarității.

*g) Integrarea organică a documentelor de partid, a concepției social-politice și filozofice a secretarului general* în explicarea noțiunilor, ideilor, temelor filozofice și *raportarea permanentă la practica edificării societății socialiste multilateral dezvoltate în România, la realitățile social-politice locale* este un demers care conferă unitate de structură, coerență și valoare politică, practică asimilării filozofiei și formării la elevi a concepției revoluționare despre lume, societate, om și valorile create de acesta în istorie.[2]

[2] Ceaușescu, Nicolae, *Expunere cu privire la stadiul actual al edificării socialismului în țara noastră, la problemele teoretice, ideologice și activitatea politică, educativă a partidului*, Editura politică, București, 1982, p. 60—69.

**4. PREDAREA ȘI ÎNSUȘIREA MATERIALISMULUI DIALECTIC ȘI ISTORIC PRIN CORELAȚII INTERDISCIPLINARE** potrivite și cantitativ suficiente, în funcție de specificul formării noțiunilor filozofice și a particularităților culturii elevilor este o necesitate obiectivă, avînd *efecte formativ-ideologice însemnate.* Ea presupune o temeinică cunoaștere de către profesorul de științe sociale a programelor de fizică, biologie, chimie, istorie, literatură, constituție etc. pentru ca încă din faza de proiectare a lecției să-și stabilească informațiile științifice, culturale de care elevii au nevoie pentru a se realiza obiectivele specifice fiecărei lecții de filozofie. Este necesară, deseori, o prevenire a elevilor, *stabilirea de sarcini concrete pentru a recapitula anumite teme, probleme de la disciplinele științifice din planul de învățămînt care vor fi aduse, pe parcursul predării, în sprijinul formării convingerilor și ideilor filozofice materialist-științifice.*

*Predarea și învățarea interdisciplinară asigură un caracter concret, viu conținutului lecțiilor.* Totodată, este larg deschisă practicării unor metode și procedee active[3], euristice, în special, muncii pe echipe, dialogului, problematizării, dezbaterii etc., în strînsă unitate cu metodele tradiționale. Necesitatea și posibilitățile de realizare a interdisciplinarității determină *adoptarea unei metodologii specifice procesului de cunoaștere și construcție teoretică implicat de tema predată.*

Ca urmare a realizării practice a modului de predare-învățare în manieră interdisciplinară, elevii dobîndesc o viziune științifică unitară, dialectică, asupra lumii și dezvoltării ei, dobîndesc capacitatea de a se orienta mai rapid în universul informațional, în problemele culturii și acelea ale existenței sociale, stimulîndu-le creativitatea.

[3] Ocon, Wincenty, „Învățămîntul problematizat în școala contemporană", E.D.P., București, 1978, p. 108. Bojin, Alexandru, *Interferențe, interdisciplinaritate în studiul literaturii române*, în „Studii de metodică a literaturii române", E.D.P., București, 1974, p. 27.

## Orizont și stil

*(Urmare din pag. 6)*

culul. Ei așteaptă cu aviditate gluma care îndeamnă la voie bună; răspunzînd dorinței lor, avem obligația s-o încorporăm cu inteligență și umor în acord cu scopul acțiunii și cu ambianța ei. Iar iubirea de patrie, care ne-a fost în vremuri de restriște scut, să devină astăzi și mîine izvor de tărie și perpetuu imbold în marea și statornica străduință a tinerei generații spre mai bine, spre mai frumos, spre mai înalt.

# Creșterea calității predării și învățării limbii și literaturii române, în liceu

Prof. dr. CONSTANȚA BÂRBOI
Inspector general — M.E.I.

**ÎN CADRUL CONSFĂTUIRILOR CADRELOR DIDACTICE de limba și literatura română s-a evidențiat preocuparea deosebită a inspectoratelor școlare județene și a municipiului București, a inspectorilor de specialitate pentru organizarea și desfășurarea activității metodico-științifice la nivelul tuturor catedrelor și comisiilor de specialitate. În acest sens, la nivelul municipiului București, încă din anii școlari precedenți au fost elaborate indicații speciale, ce vin în sprijinul bunei organizări a activității metodice la nivelul sectoarelor și al catedrelor.**

Acestea se referă la activitățile metodico-științifice ce se cer a fi organizate ca obligatorii, privind: studiul individual (prin realizarea unei bibliografii obligatorii); prezentarea noutăților științifice de specialitate (cel puțin o dată pe trimestru) și a unor lucrări din domeniul psihologiei și pedagogiei; schimburi de experiență prin lecții deschise, interasistențe; activitatea de cercetare științifică (cu indicarea lucrărilor ce urmează a se elabora și a modalităților de valorificare); participarea la cursurile de perfecționare, la grade didactice, participarea la activitatea societății științifice; modalități de valorificare a tradițiilor și a condițiilor locale în predarea literaturii române; analiza lunară a randamentului școlar; organizarea activităților extrașcolare (cercuri, cenacluri, reviste, concursuri școlare, activități artistice din cadrul Festivalului „Cîntarea României", excursii literare, vizionări de spectacole etc.).

Un accent special se pune pe activitățile care vizează ridicarea nivelului de pregătire al elevilor, raportarea pregătirii elevilor la prevederile programelor școlare; educarea patriotică-revoluționară a elevilor, educarea politică, etică, estetică, formarea unei înalte conștiințe patriotice prin valorificarea complexă a mesajului educativ al operelor literare studiate.

Planul de măsuri pentru îmbunătățirea predării limbii și literaturii române în învățământul gimnazial și liceal, pentru anul școlar 1982—1983, al Inspectoratului școlar al municipiului București cuprinde referiri concrete în legătură cu modalitățile de evaluare a cunoștințelor elevilor, de folosire intensivă a bibliotecilor școlare, a cabinetelor și sălilor speciale pentru predarea și învățarea limbii și literaturii române în învățământul liceal, în viziune interdisciplinară. Un rol deosebit în organizarea activității metodico-științifice a cadrelor didactice din municipiul București îl are Casa personalului didactic care, prin programul stabilit, antrenează personalități ale vieții literare și științifice, mai ales din cadrul Facultății de limba și literatura română a Universității din București și filiala Societății de științe filologice.

Stipulăm, spre exemplificare, obiectivele activității metodico-științifice și modalități de realizare pentru anul școlar 1982—1983, prevăzute în planul cercului pedagogic al profesorilor din liceele sectorului 2 (responsabil de cerc — profesor Ida Aldea de la Liceul sanitar):

1. Perfecționarea pregătirii științifice, metodice și politico-ideologice a cadrelor didactice (prin: informări de specialitate, trimestrial, în cadrul catedrelor; referate metodico-științifice; participarea la activitățile Societății de științe filologice, ale Muzeului de literatură română; participarea la cursurile de reciclare; organizarea unor consultații pentru cadrele didactice care se pregătesc pentru gradele didactice).

2. Cunoașterea, valorificarea și generalizarea experienței pozitive (prin: lecții deschise, comunicări și referate, organizarea de expoziții cu materiale didactice, schimburi de experiență între cercurile sectorului 2 cu sectoarele 4 și 6).

3. Ridicarea nivelului de pregătire al elevilor; educarea moral-cetățenească, patriotică și revoluționară prin valorificarea multilaterală a textului literar și prin activitățile cultural-educative — cercuri, cenacluri, olimpiade, spectacole (lucrări de sondaj, mai ales la clasele noi; analiza lucrărilor de sondaj și stabilirea măsurilor ce se impun; ritmicitatea parcurgerii programei, a manualelor; ritmicitatea notării elevilor; evaluarea, mai ales prin teste; pregătirea elevilor pentru concursurile școlare, pentru sesiuni de referate și comunicări etc.).

În planul pentru fiecare trimestru sînt prevăzute concret unitățile școlare, în care se vor desfășura schimburile de experiență, dezbaterile, analizele etc. Dar, hotărîtoare pentru ridicarea randamentului școlar, rămîne acțiunea profesorului, pregătirea sa, proiectarea corectă a tehnologiei didactice, evaluarea ritmică și frontală a nivelului de cunoștințe și de competențe al elevilor.

În vederea creșterii calității predării și învățării limbii și literaturii române în învățămîntul liceal se impune ca fiecare cadru didactic să-și definească mai clar obiectivele operaționale, pornind de la obiectivele generale menționate în programa școlară și avînd în vedere și recomandările metodice de la fiecare capitol, lucru absolut necesar pentru esențializarea cunoștințelor și determinarea concretă a scopurilor urmărite prin predarea capitolelor prevăzute, cu accent pe ce vor ști elevii să facă după secvența activității didactice respective (volumul de informații, deprinderile, abilitățile de folosire corectă a limbii, de cercetare a textului literar, de lectură etc.).

Cerințele proiectării moderne a activității didactice cer a avea cu mai multă responsabilitate în vedere elaborarea strategiei (metodele didactice potrivite, materialele didactice, mijloacele de învățămînt necesare, eficacitatea lor, scenariul activității). Evaluarea calității și eficienței activității desfășurate impune elaborarea, de către fiecare cadru didactic, a unui sistem de teste care să aibă la bază, în cazul treptei I, baremele minime de promovabilitate ale M.E.I.

Pentru obținerea unor rezultate superioare în cadrul învățămîntului liceal se impune, în continuare, realizarea unui front comun al tuturor cadrelor didactice din unitatea școlară respectivă, implicarea conducerilor de școli în determinarea unei atitudini active a elevilor, de responsabilitate patriotică și socială, în ce privește păstrarea și folosirea corectă a tezaurului lingvistic românesc. Este o datorie de înalt patriotism să cultivăm la elevii noștri dragostea și respectul pentru ceea ce au creat și păstrat generațiile anterioare, adăugînd permanent valori care să rămînă peste veacuri.

Pe această linie se impune crearea unei opinii favorabile și în rîndul părinților, pentru a se realiza un front comun școală-familie-elev, cu implicații favorabile în actul educațional specific limbii și literaturii române: scrierea și vorbirea corectă, dragostea și setea de cultură, dorința și încrederea în posibilitățile de îmbogățire a patrimoniului literaturii române.

---

# Caietul pentru activitate independentă la gramatică

**Prof. NICU CONSTANTIN**
Șc. gen. Drăghicenl, jud. Olt

**AM CONCEPUT „Caietul pentru activitate independentă la gramatică", ca pe un auxiliar important în dobîndirea cunoștințelor, în consolidarea lor, în formarea de priceperi și deprinderi gramaticale, ortografice și ortoepice. Am ales clasa a V-a, aceasta marcînd începutul învățămîntului gimnazial, cu probleme mai dificile, atît pentru elevi, cît și pentru profesori. Exemplele cuprinse în „Caiet" sînt luate din texte literare, din manuale de botanică, geografie, istorie, agricultură, matematică etc., din diferite materiale propagandistice, din vorbirea cotidiană etc., elevii putînd astfel să înțeleagă că limba română are diferite întrebuințări, dar că ea este una și aceeași, că în orice situație trebuie respectată corectitudinea în folosirea ei. „Caietul" cuprinde materia din programă, împărțită pe capitole, teme și lecții, ca în planificare. Exercițiile sînt variate ca grad de dificultate, ceea ce permite profesorului folosirea activității pe grupe, diferențiată sau individualizată pentru elevii cu diferite niveluri de pregătire și cu ritmuri diferite de lucru.**

Exercițiile din „Caiet" pot fi folosite — și asta trebuie reținut — în orice moment al lecției, la toate tipurile de lecții, ele permițînd aplicarea diferitelor metode și procedee de învățămînt. De asemenea, merită subliniat faptul că ele constituie baza

unei intense și permanente activități desfășurate de elevi în clasă și acasă.

În „Caiet" sînt incluse exerciții de cunoaștere, de înlocuire, de aplicare în practică a cunoștințelor căpătate, de completare, corectare, argumentare, alegere, simplificare, creativitate etc., exerciții care solicită și antrenează memoria, imaginația, inventivitatea, creativitatea elevilor; sînt cuprinse, de asemenea exerciții sub formă de joc, de cuvinte încrucișate etc. Execiițiile vizează cunoștințele de gramatică, vocabular, fonetică, ortografie, ortoepie și de punctuație, formarea de priceperi și deprinderi de vorbire și scriere corecte. Am avut permanent în vedere stabilirea unei legături între morfologie și sintaxă, vocabular și fonetică; în cadrul fiecărui capitol există exerciții care vizează ortografia, ortoepia și punctuația.

Am pornit de la ideea că trebuie acordată atenția cuvenită tuturor componentelor limbii române, „că a învăța gramatica nu înseamnă a memora mecanic definiții și reguli, ci a dobîndi priceperi și deprinderi de folosire corectă a limbii, atît în comunicarea orală, cît și în cea scrisă" (Programa de limba și literatura română pentru clasele V-VIII). Fiind un „Caiet", am rezervat spațiul necesar pentru rezolvarea exercițiilor, nemaifiind nevoie de copierea lor, eliminîndu-se astfel o muncă inutilă, ceea ce duce la cîștigarea unui timp prețios pentru elevi și pentru profesor.

Am prevăzut, însă, și exerciții care cer copieri, scrierea corectă a unor texte cu greșeli etc. Sînt cuprinse numeroase exerciții care solicită elevii să lucreze cu simboluri; de aceea, am considerat necesară lista de la începutul „Caietului" cuprinzînd simbolurile folosite, pentru a-i pune pe elevi în cunoștință, în sensul formării unei notări unitare cu simboluri, cu modele figurative și cu sublinieri. Există suficiente exerciții care cer analize profunde, exerciții care, realizate și corectate permanent, contribuie la formația intelectuală a elevilor. Pentru corectarea lor în clasă, am folosit analiza cu ajutorul modelelor figurative, care realizează o conexiune inversă imediată, permițînd profesorului o cunoaștere, pe loc, a gradului în care elevii și-au însușit cunoștințele despre anumite părți de vorbire sau de propoziție, a capacității fiecărui elev de a recunoaște în text aceste părți, a ritmului de gîndire, a vitezei de reacție a fiecăruia dintre ei.

Pentru creșterea eficienței exercițiilor am simplificat cerințele acestora și modul de rezolvare, prin limitarea lor la problemele lecției respective, prin efectuarea exercițiilor pe un spațiu mai restrîns pentru a ușura activitatea de orientare a elevului și realizarea controlului de către profesor. (V. Ștefania Popescu, *Limba română în școala generală*, E.D.P., 1978, București).

O modalitate importantă de simplificare a muncii a fost operarea cu ajutorul simbolurilor. Multe exerciții cuprind situații conflictuale, care să ducă atît la acumulare de cunoștințe, cît și la realizarea efectului formativ al învățării. Activitatea independentă este o condiție esențială a eficacității muncii școlare și are o importanță deosebită în dobîndirea cunoștințelor, în formarea priceperilor și deprinderilor, în pregătirea elevilor pentru a deveni oameni utili societății, muncitori conștiincioși, capabili să desfășoare o activitate intelectuală.

Plecînd de la ideea că munca independentă trebuie realizată după anumite criterii și trebuie să parcurgă diferite etape pentru a da rezultatele scontate, consider că este necesară sintetizarea acestor cerințe într-un algoritm al activității independente, un îndreptar pentru elevi pe tot parcursul desfășurării acesteia, încît ea să devină o obișnuință, ca de pildă: 1)să știe să preia tema (sarcina de muncă independentă, exercițiul etc.); 2) să analizeze tema sub aspectul conținutului și al sarcinii ce i se cere; 3) să-și facă un plan mintal de rezolvare; 4) să se gîndească la aranjarea în pagină;5) să treacă la rezolvare, pe care s-o ducă pînă la capăt; 6) să verifice ceea ce a făcut; 7) să știe să justifice, să argumenteze, să susțină rezolvarea.

Aș sugera scrierea acestuia pe o planșă mare, care, afișată în cabinetul de limba română sau în clasă, ar constitui un îndreptar permanent și necesar elevilor în desfășurarea activității independente în școală. În acest context merită subliniat caracterul formativ al organizării și desfășurării unei astfel de activități independente. Se impune respectarea tuturor acestor cerințe, fiecare fiind importantă pentru formarea unei deprinderi intelectuale.

Practica demonstrează că majoritatea elevilor, cînd au de rezolvat o temă de muncă independentă, trec direct la punctul al cincilea, la rezolvarea acesteia, pe care însă nu toți o duc la capăt. Foarte puțini elevi verifică, ce și cum au făcut și aproape nici unul nu e capabil să justifice și, mai ales, să-și susțină rezolvarea. Redăm spre exemplificare, fragmente din punctul 5 (*Adjectivul*) al „Caietului".

*5.1.* Găsește substantive care să aibă însușirile exprimate de adjectivele:.....

*5.2.* Găsește cîte două adjective care să arate: greutatea, mărimea, forma, culoarea, gustul, mirosul.

*5.3.* Găsește substantive feminine pe lîngă care ar putea sta adjectivele de mai jos și scrie-le împreună: silitor, rău, folositor, verde, moale.

*5.4.* Grupează adjectivele următoare după numărul terminațiilor: .....

*5.5.* Analizează, cu simboluri, adjectivele și substantivele pe care le determină: ....
..... ..... ..... ..... ..

*5.10.* Taie formele incorecte ale adjectivelor: ..... ..... ..... .....

*5.11.* Găsește substantive feminine pe lîngă care să adaugi adjectivele: .....

5.12. Află substantivele de la care s-au format următoarele adjective: ..... ....
..... ..... ..... .....

*5.14.* Explică înțelesul adjectivului „intermediar". .....
.....

*5.16.* Construiește două propoziții în care să se afle două sau mai multe adjective, care să determine același substantiv, fără cuvinte de legătură. .....

*5.17.* Subliniază adjectivele; notează deasupra lor funcția în propoziție și cazul. ....

*5.18.* Diferențiază, prin opunere, scrierea după „ș" și „j" a substantivelor și adjectivelor următoare. ..... ..... ....
..... ..... ..... .....

*5.22.* Subliniază cu o linie adjectivele-epitete care contribuie la personificarea obiectelor și cu două linii celelalte adjective: ....

*5.23.* Scrie antonimele adjectivelor: afectuos, virtuos, respectuos. Găsește ființe feminine cu aceste însușiri și scrie-le împreună.

*5.24.* Analizează, în gînd, substantivele și adjectivele, arătînd felul lor, genul, numărul, cazul, dacă sînt articulate și funcția lor sintactică. ..... .....

*5.25.* Transcrie propozițiile de mai jos, dînd substantivelor și adjectivelor din paranteze formele cerute de context, ținînd seama și de indicațiile date. .....

„Caietul pentru activitate independentă la gramatică", astfel conceput, folosit cu măiestrie de către profesor, constituie o bază solidă pentru modernizarea predării și învățării limbii române, pentru antrenarea elevilor la o activitate permanentă, utilă și plăcută, care să scoată gramatica din rîndul obiectelor celor mai puțin agreate de elevi, cum se întîmplă de obicei și să realizeze caracterul practic, aplicativ, al predării și învățării ei.

---

# O PRIMĂ ȘI PRESTIGIOASĂ LUCRARE ROMÂNEASCĂ DE SINTEZE ÎN DOMENIUL PEDAGOGIEI*

PEDAGOGIA ROMÂNEASCĂ contemporană și-a adus o contribuție valoroasă la elaborarea unor lucrări ce abordează diferite laturi sau aspecte ale fenomenului pedagogic (principii, metode, forme de organizare etc.), ca și a unor lucrări mai complexe, ce prezintă relativ global principalele aspecte și probleme ale fenomenului pedagogic (manuale și cursuri de pedagogie, lucrări de didactică, de cercetare pedagogică, de educație permanentă etc.). Apreciind locul, rolul și eficiența acestor lucrări în dezvoltarea pedagogiei românești, ca și în activitatea pedagogică practică, nu putem să nu relevăm faptul că ele prezintă parțial fenomenul pedagogic, ceea ce le conferă o mai redusă forță de esențializare și generalizare, o viabilitate mai scurtă.

În condițiile creșterii complexității și diversității realității și problematicii educaționale, a dezvoltării experienței instructiv-educative și a cercetării pedagogice, marcate de multiple și rapide mutații și tendințe ale fenomenului pedagogic, a apărut necesitatea imperioasă a elaborării și a unor sinteze în domeniul pedagogiei contemporane. Sintezele în domeniul pedagogiei, ca dealtfel și în alte domenii științifice, asigură orientarea și rezolvarea nu numai a problemelor parțiale și globale actuale, ci servesc și rezolvării unor probleme pedagogice parțiale și globale viitoare.

Sintezele pedagogice au scopul, așa cum arată coordonatorii lor, de a reliefa dinamica filozofică și metodologică contemporană pe care se fundamentează științele educației, ca și de a prezenta contribuția cercetărilor pedagogice românești la dezvoltarea și perfecționarea educației și învățămîntului din țara noastră în lumina directivelor din Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism (p. 7). Sintezele de pedagogie contemporană își vor găsi finalizarea în patru volume: Probleme fundamentale ale pedagogiei (1), Didactica (2), Domenii ale pedagogiei (3) și Istoria gîndirii pedagogice universale și românești (4). Coordonarea generală este realizată de o prestigioasă echipă de oameni de știință din domeniul pedagogiei (Ștefan Bârsănescu, Dumitru Salade, Stanciu Stoian și Dimitrie Todoran).

„Probleme fundamentale ale pedagogiei" (coordonator Dimitrie Todoran), volum apărut sub egida Academiei de Științe Sociale și Politice a Academiei Republicii Socialiste România, reprezintă prima lucrare românească de sinteze în domeniul

*(Continuare în pag. 23)*

**Conf. univ. dr. IOAN BONTAȘ**

*) Ștefan Bârsănescu, Dumitru Salade, Stanciu Stoian, Dimitrie Todoran (coordonare generală), *Probleme fundamentale ale pedagogiei contemporane* (coordonator Dimitrie Todoran), Editura didactică și pedagogică, București, 1982, 223 p.

# Rolul limbii materne

# în învăţarea limbilor străine

MIRCEA GRIGOROVIŢĂ

1. **Două curente** s-au înfruntat de-a lungul veacurilor în învăţămîntul limbilor străine: *imitaţia* şi *conştientizarea*. Primul curent, reprezentat de metoda directă şi de toate variantele ei pornea de la principiul, azi dovedit a fi greşit, că o limbă străină se învaţă în acelaşi mod în care copilul îşi însuşeşte limba maternă, punea memorizarea în locul gîndirii [*6*, pag. 407] şi excludea din predare limba maternă, ceea ce a avut şi are efecte negative pentru învăţămînt, şi în special pentru un învăţămînt de masă.

2. La începutul secolului nostru a apărut **singura formulă justă:** „Limba străină să se întrebuinţeze la oră atît cît este *posibil*, limba maternă atît cît este *necesar*". E în interesul învăţămîntului să reînviem cît mai urgent această formulă excelentă!

3. **Întrebuinţarea** *numai* a limbii străine îşi are *graniţele* ei foarte *strîmte*, iar discuţiile purtate la ore numai în limbi străine au adeseori efecte de inhibiţie [*10*, pag. 8]. Măsurile organizatorice luate şi în alte ţări în vederea eliminării limbii materne la ore s-au soldat cu un eşec total [*9*, pag. 95].

4. **În condiţii şcolare** formula „a gîndi în limba străină" e „un mit care nu vrea să moară", limba maternă nu poate fi uitată tocmai la ora de limbi străine. Numai în cazuri patologice cineva îşi uită limba! [*5*, pag. 18]

5. **Între limba maternă şi limba străină** au loc *influenţe:* fie *pozitive (transfer)*, fie *negative (interferenţe)* [*3*, pag. 43]. Eliminarea limbii materne la ore (de către metoda audiolinguală etc.) nu înlătură deloc interferenţele şi nici nu există vreo metodă care să le elimine, căci nu există bilingvism fără interferenţe. Predarea monolingvă nu numai că nu elimină interferenţele, ci dimpotrivă, le măreşte şansele de apariţie, pe cînd predarea conştientă, bazată pe limba maternă şi traducere, scoţînd în evidenţă deosebirile structurale ajută la eliminarea interferenţelor [*11*, pag. 26]. Cooperarea cu limba maternă, confruntativitatea este o necesitate didactică şi la începători, şi la avansaţi, prezentîndu-ne şi asemănările şi deosebirile [*9*, pag. 90]. Competenţa comunicativă într-o limbă străină nu se dezvoltă ruptă de limba maternă, ci bazîndu-se pe această limbă, pe experienţa socială, de viaţă a elevului. Condiţia pentru realizarea *unităţii* dintre conştientizare şi automatizare în însuşirea şi întrebuinţarea limbii străine este tocmai munca *bilingvă* [*3*, pag. 36].

6. **În multe metode** rolul limbii *materne* este mare. În evul mediu a existat metoda *analitică*, în care traducerea juca un rol important. Există metodele *Reading method* (Lesemethode), metoda *interliniară*, metoda *conştient—comparativă* [*4*, pag. 27; 47; 66; 201], iar în ultimul timp au apărut susţinători entuziaşti ai metodei *bilingvale*, care utilizează masiv limba maternă [*2*, pag. 2-7].

7. **Traducerea** nu numai că ajută la conştientizarea contrastelor, dar e şi o activitate prin care se *transmit comunicări*. De aceea, profesorii ar trebui să cunoască şi *teoria traducerii* [*4*, pag. 91]. Şi s-a susţinut pe bună dreptate că, alături de cele patru activităţi lingvistice, ar trebui să apară şi traducerea pe bază de egalitate cu celelalte patru [*9*, pag. 92]. Echivalenţele de conţinut în ambele limbi vor putea fi uşor rezolvate, la deosebiri vor trebui găsite relaţii de echivalenţă. Metodicile de ultima oră recomandă exersarea întrebuinţării raţionale a *dicţionarului* printr-o suită sistematică de *exerciţii* [*3*, pag. 311-312], iar elevii, fără să gîndească în limba străină, vor face totuşi o muncă utilă la limbile străine şi pentru ei şi pentru societate [*9*, pag. 98].

8. **Prezenţa limbii materne** serveşte *pozitiv* procesul de învăţămînt şi constituie un ajutor esenţial pentru elevi, iar controlul însuşirii cunoştinţelor se poate efectua şi în limba maternă astfel: *a)* rezolvarea în limba maternă a unor sarcini formulate în limba maternă, *b)* răspunsuri în limba maternă la întrebări formulate în limba străină, *c)* redarea conţinutului în limba maternă, *d)* traduceri de texte sau fragmente de texte în şi din limba maternă [*8*, pag. 90]. Controlul poate fi mono- sau bilingv, după cum se doreşte o execuţie mono- sau bilingvă [*3*, pag. 44].

9. În faza de *predare* a cunoştinţelor este necesară o structură *bilingvă* a lecţiei, care să cuprindă deci şi limba maternă [*3*, pag. 42].

**10. Premisa fundamentală pentru comunicarea vorbită** este deprinderea de a auzi și de a înțelege cele auzite. De aceea, de la început ar trebui să se urmărească un antrenament intensiv al auzului, bineînțeles, pe bază confruntativ-contrastivă. Se recomandă acum [*3*, pag. 191] să se înceapă studiul fonetic prin studierea sunetelor, a combinației de sunete și a intonațiilor, care se găsesc și în limba maternă și după aceea abia să se treacă la sunetele și modele de intonații care nu există în limba maternă. Cele mai mari greutăți le pricinuiesc sunetele și intonațiile care se aseamănă cu cele din limba maternă. Acestea urmează să fie tratate de abia după ce celelalte categorii sînt stăpînite bine [*3*, pag. 191]. La baza muncii în legătură cu sunetele și intonația se află principiul *comparației conștiente* a fenomenelor din ambele limbi [*3*, pag. 190].

**11. Rolul limbii materne** în însușirea *vocabularului* este foarte *important*. Astfel, s-a arătat că cea mai directă și exactă semantizare a cuvintelor necunoscute o constituie traducerea și explicarea în limba maternă [*5*, pag. 16].

*Semantizările monolingve* sînt foarte adesea prea *vagi* și *răpesc prea mult timp* [*3*, pag. 155]. De aceea este necesar să se traducă cuvintele izolate, expresiile frazeologice și sintagmele [*3*, pag. 115]. Se pot traduce pentru control și explicațiile oferite în limba străină. Trebuie avută în vedere în munca foarte susținută cu vocabularul, comparația cu limba română, dificultatea unei unități lexicale fiind determinată și de relația ei cu limba maternă. O unitate lexicală în limba străină comparată cu limba maternă poate fi: *a)* echivalentă sau aproape echivalentă, *b)* prezintă deosebiri, *c)* nu există echivalențe lexicale [*3*, 148]. Controlul *bilingv* al însușirii lexicului se poate efectua foarte bine în scris, eventual și frontal.

**12. Un rol foarte important** îl are limba maternă și în însușirea *gramaticii* limbii străine. S-a spus pe foarte bună dreptate: un învățămînt al unei limbi străine fără gramatică este o contradicție în sine [*5*, pag. 18].

Este *foarte important* să se alcătuiască un *minim gramatical pe baze confruntative*, luînd în considerare echivalențele, similitudinile și contrastele dintre limba maternă și limba străină [*3*, pag. 119]. Avînd în vedere cele trei feluri de raporturi care pot exista între structurile celor două limbi, e clar cît de importante sînt pentru elevi identitățile, asemănările și deosebirile dintre construcțiile morfologice și sintactice și funcțiile celor două limbi [*3*, pag. 170]. În consecință, cunoștințele despre funcția, importanța și structura fenomenului lingvistic trebuie cercetate în raport cu limba maternă [*3*, pag. 104; 175]. Este absolut *inutil* de a explica gramatica în *limba străină*, eforturile sînt cîteodată penibile, iar rezultatele cu totul negative [*5*, pag. 16].

Traducerea în limba maternă este utilă la identificarea structurilor gramaticale [*3*, 117]. Prin traducere elevii ajung la conștientizarea unor fenomene gramaticale în legătură cu limba maternă [*1*, pag. 92]. Sistematizarea unor cunoștințe gramaticale se face tot confruntativ, punctul de plecare sub aspect funcțional sau structural putînd fi, fie sistemul lingvistic străin, fie cel al limbii străine [*3*, pag. 184]. Pentru controlul *cunoștințelor* de gramatică se pot cere explicații în limba maternă [*3*, pag. 186]. Traducerile ca formă de control se pot plasa la începutul sistemului de exerciții. E vorba în general de traducerile din limba străină în limba matenă. Traducerile în limba străină sînt, în general, mai dificile.

**13.** Să sistematizăm acum problemele în legătură cu *cele patru activități:* auzire, vorbire, citire, scriere, respectiv cinci activități, dacă considerăm separat traducerea.

**A.** *Auzirea. Activități receptive.* Dăm cîteva exemple de exerciții: *a)* profesorul pronunță propoziții, pe care le modifică apoi. Elevii traduc aceste propoziții. *b)* profesorul pronunță fraze, în care întrebuințează mijloace lingvistice de coordonare sau subordonare. Elevii repetă frazele, le traduc și răspund la întrebări în limba străină. Controlul înțelegerii celor auzite se poate efectua prin mijloace lingvistice și neligvistice. Controlul lingvistic poate fi efectuat în limba străină sau în limba maternă. Rezolvarea tuturor sarcinilor la care elevii reacționează prin vorbire se face înscris sau oral [*3*, pag. 207].

Ca un control *receptiv* în limba *maternă* se pot face următoarele: a) se răspunde în limba maternă la întrebări în legătură cu texte, iar pe o treaptă mai avansată în legătură cu relații sau probleme; b) se redă conținutul esențial în limba maternă; c) se exprimă atitudinea în legătură cu conținutul celor auzite [*3*, pag. 118].

În domeniul *productiv* al dezvoltării vorbirii de tip monolog și vorbire dialogată și al scrierii, elevii pot pe baza traducerii din limba maternă în limba străină să elaboreze texte cu ajutorul mijloacelor lingvistice care le stau la îndemînă, uneori fiind necesară modificarea formulării originare [*3*, pag. 307].

**B.** În legătură cu vorbirea în limba străină aducem în discuție și *o problemă de conținut.*

A fost o tradiție în învățămîntul românesc, ca la orele de limbi străine să se vorbească despre *propria noastră țară*, despre cultura românească etc. De aceea, elevul trebuie pregătit și în această direcție, prin exerciții de tip monolog ca să poată vorbi despre țara noastră, despre mediul românesc, despre progresul țării noastre, despre orașul sau satul natal. Dezvoltarea deprinderii de a vorbi despre propria țară trebuie stimulată și prin

mijloace audiovizuale. La dezvoltarea vorbirii și scrierii libere un rol foarte important îl au subiectele despre țara noastră, despre propria familie, activitatea profesională, locuința proprie, viața în localitatea de reședință, despre trecutul și viitorul ei. Elevul să fie deprins să vorbească cu mîndrie patriotică despre obiectivele turistice din țara noastră, despre noile construcții etc. [3, pag. 53; 93; 94].

C. *Controlul necesar al lecturii* în esență *sintetică* poate fi efectuat și în limba străină și în limba maternă [3, pag. 276]. Procedeele din limba maternă se împart în două categorii: a) sarcini formulate în limba maternă sau în limba străină care se rezolvă în limba maternă; b) traduceri din limba străină în limba maternă a textului sau a unor fragmente de text [3, pag. 277].

Întrebuințarea limbii materne este necesară și atunci cînd trebuie valorificat și interpretat mai profund un text și nu este dată posibilitatea de a o face în limba străină, din cauza nivelului de cunoștințe al elevilor [3, pag. 278].

La o citire *analitică* a unui text, care ridică probleme de exprimare se impune un control în limba maternă [3, pag. 281]. O lectură analitică presupune și traducerea și redarea parțială a conținutului în limba maternă, dar cu cît elevul avansează, se va căuta să se diminueze ponderea limbii materne [3, pag. 282]. Informațiile obținute prin lectură pot fi transmise atît în limba străină cît și în limba maternă [3, pag. 264].

Reamintim aici un tip special de traducere, foarte util în procesul de învățămînt: traducerea liberă, după sens [vezi articolele subsemnatului din „Revista de pedagogie", nr. 6/1981 și 12/1981]. Acest gen de traducere contribuie substanțial la dezvoltarea deprinderilor de exprimare într-o limbă străină. Traducerea liberă din limba maternă în limba străină este o activitate importantă care ajută la expunerea unor conținuturi într-o limbă străină atunci cînd „cunoștințele de gramatică și de lexic nu sînt prea vaste. Prin acest gen de traducere mijloacele lexicale și gramaticale necunoscute sînt înlocuite cu altele sau eliminate, informația rămînînd însă intactă."

D. În ceea ce privește *scrisul*, trebuie procedat *confruntativ*, începînd cu literele: *a)* literele, care în ambele limbi sînt identice și reprezintă aceleași sunete; *b)* litere, care apar numai în limba străină; *c)* litere, care există în ambele limbi, dar care reprezintă sunete diferite; *d)* litere, care se aseamănă; *e)* grupuri de litere, care reprezintă un anumit sunet [3, pag. 296].

14. În concluzie, se poate afirma cu tărie că un învățămînt temeinic al limbilor străine se poate realiza numai pe baza unei *învățări conștiente*, care se sprijină pe ajutorul *limbii materne*. Această idee a devenit acum un principiu al învățării limbilor străine.

15. În lumina celor discutate aici se pune problema *manualelor* de limbi străine.

Ch. C. Fries nota în 1945: „Cele mai eficace materiale de învățămînt sînt acelea care se bazează pe o descriere științifică a limbii care trebuie învățată, comparată cu grijă cu o descriere paralelă a limbii materne" [5, pag. 16]; iar L. Zabrocki a scris următoarele: „Cele mai bune manuale pentru învățămîntul limbilor străine sînt tocmai manualele bilaterale... În general noi avem, chiar azi, de a face cu manuale care în structura lor nu țin seama de factorul potențial de interferență al limbii materne" [5, pag. 16].

Concluzia în ceea ce privește manualele nu poate fi alta decît aceea că nu pot exista manuale unice, valabile pentru toate țările și toate timpurile, ci *manualele* își au *specificul* lor *național*, punîndu-se în mod necesar la baza studiului limbilor străine comparația cu limba maternă și prezentînd problemele ce rezultă din aceasta clar și sistematic.

## BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ


1. Irmgard Benne, *Zu einigen Aspekten der Steuerung sprachlich-geistiger Handlungen bei der Erarbeitung grammatischer Kenntnisse*, în „Fremdsprachenunterricht", 2/3 1982, Berlin.
2. Wolfgang Butzkamm, *Einführung in die Praxis und Theorie der bilingualen Methode*, în „Zielsprache Deutsch", 4/1980, München.
3. *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, (Deutsch als Fremdsprache)*, Von einem Autorenkollektiv unter Leitung von Günther Desselmann und Harald Hellmich, Leipzig, 1981.
4. *Handbuch der Linguistik, Allgemeine und angewandte Sprachwissenschaft, Zusammengestellt* von Harro Stammerjohann, München, 1975.
5. Richard Hinkel, *Gegen das Prinzip der strikten Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht*, în „Zielsprache Deutsch", 3/1980, München.
6. *Institutul de științe pedagogice, Comunicări la sesiunea științifică a Institutului de științe pedagogice*, 19—22 ianuarie 1956, București, 1956, (Aici *Iosif V. Antohi, Alexandrina Tzurea, Gheorghe I. Maxim:* Îndrumări metodice pentru predarea limbilor străine).
7. *Institutul de științe pedagogice, Folosirea cunoștințelor de limba maternă în predarea limbilor străine (engleza, franceza, germana)*, București, 1956 (Aici și *B. Abager:* Despre predarea și fixarea lexicului la lecțiile de limba germană).
8. Martin Löschmann, Hermann Petzschler, *Ungsgestaltung zum verstehenden Hören und Lesen*, Leipzig, 1976.
9. *Moderner Sprachunterricht, Lehrerbildung und Lehrerforschung, Bericht über die V. Internationale Deutschlehrertagung in Dresden von 1. 5. August,. 1977*, Leipzig, 1977 (Aici: Sektion 2. Beziehungen zwischen Muttersprache und Fremdsprache und ihr Einflu auf den Fremdsprachenunterricht și *P. Petkov*, Die gegenseitige Ergänzung der Fremdsprache und der Muttersprache in der Entwicklung der kommunikativen Sprachfertigkeit.)
10. Dietmar Rösler, *Konversţionsklassen* în „Zielsprache Deutsch"., 3/1980, München,
11. Kurt Scharf, *Hör-Sprech-Übungen für Iraner*, în „Zielsprache Deutsch", 2/1980. München.

# Valoarea practică a testelor de cunoştinţe în predarea-învăţarea topografiei

Prof. ing. ZENOVIA TONEGARU
Liceul agroindustrial IAŞI

**Modernizarea procesului instructiv-educativ, obiectiv major al învăţămîntului liceal izvorît din noile comandamente sociale relevate la Plenara lărgită a C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie 1982, impune, printre altele, găsirea şi experimentarea unor modalităţi noi de organizare şi de desfăşurare a predării-învăţării cunoştinţelor.**

**În acest context, ne-am propus şi noi să experimentăm, alături de formele clasice de examinare (teză, oral, extemporal) sistemul de investigare a informaţiei deţinute de elevi, prin testele de cunoştinţe discutate mult în literatura de specialitate, dar neasimilate decît sporadic în practica didactică.**

Deoarece pentru obiectul pe care-l predau (topografie, geodezie şi fotogrammetrie, clasa a XII-a, profil cadastru şi organizarea teritoriului), nu am găsit astfel de instrumente de lucru, am elaborat personal un număr de teste de topografie, organizate pe capitole: *(1)*. Detaşarea suprafeţelor; *2)* Aplicarea pe teren a proiectelor; *3)* Lucrări topografice în centrele populate; *4)* Aplicarea pe teren a proiectelor de sistematizare şi organizarea teritoriului; *5)* Calculul suprafeţelor în funcţie de indicaţiile programei analitice, de nivelul de pregătire al elevilor şi al ponderii pe care am acordat-o fiecărei probleme, în funcţie de importanţa teoretică şi practică pe care o prezintă în instruire. Testele respective le-am experimentat la liceele agroindustriale din Iaşi şi Sibiu, singurele şcoli din ţară la care funcţionează o asemenea specializare.

În elaborarea setului respectiv de teste, am luat în considerare, pe de o parte, situaţia că testul nu constituie decît unul din mijloacele folosite de profesor pentru verificarea nivelului de pregătire al elevilor, iar pe de altă parte, obiecţiile formulate de specialişti cu privire la faptul că informaţia oferită se referă mai mult la cantitatea de date reţinute decît la capacitatea de prelucrare. Am considerat, totuşi, că această critică este numai în parte adevărată şi că deficitul respectiv poate fi înlăturat prin modul de structurare a itemurilor. În acest scop, în fiecare din testele elaborate am inclus itemuri care indică prezenţa unor date (pe care le socotesc indispensabile), dar am acordat o importanţă deosebită itemurilor care pun în evidenţă capacitatea de corelare şi de utilizare a datelor în situaţii cît mai variate. În acest mod, testul, prin itemurile sale, a căpătat un pronunţat caracter aplicativ şi implică flexibilitatea gîndirii şi chiar elaborarea originală creativă.

Ilustrăm aceste idei (caracterul funcţional, aplicativitatea şi valoarea pentru activitatea practică) prin prezentarea cîtorva itemuri (văzute în succesiunea lor de la memorare spre prelucrare, de la teorie spre aplicaţie) din testele elaborate:

În prima categorie de teme, fiecare dintre ele are 2—4 soluţii, iar, elevii sînt obligaţi să stabilească care dintre ele sînt corecte, prin indicarea literei corespunzătoare, după sistemul învăţămîntului programat. De exemplu: suprafaţa pe care o are în folosinţă o cooperativă agricolă de producţie, avînd forma unui pătrat cu latura de 60 km, cîte ha are cooperativa? Alegeţi răspunsul corect dintre variantele *a*, *b*, *c*, care se propun: *a)* 36 ha; *b)* 360 000 ha; *c)* 3600 ha.

În categoria a doua de teme, se oferă spre rezolvare probleme de topografie, constînd din indicarea formulelor, punerea datelor în formulă. De pildă, privind fig. 1, în cazul plantaţiilor pomicole pe teren se trasează rînduri de pomi prin picheţi pe linia de cea mai mare pantă. Cunoscînd panta medie a terenului p% şi distanţa orizontală dintre rînduri *d*, scrieţi relaţia diferenţei de nivel.

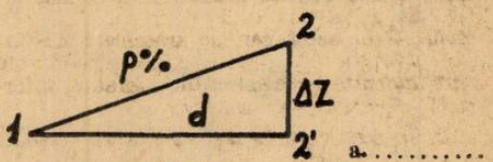



*Fig. 1*

În categoria a treia de teme incluse în test se prezintă o anumită situaţie, iar elevului i se solicită să găsească metodologia de rezolvare a unor probleme şi să o indice, de exemplu: scrieţi mai jos metodele folosite pentru trasarea pe teren a punctelor caracteristice ale construcţiilor.

a ..... d .....
b ..... e .....
c ..... f .....

La ultima categorie de teme se indică completarea unor spaţii libere. De pildă: priviţi fig. 2, care reprezintă trasarea unei construcţii *A*, *B*, *C*, *D*, prin procedeul gra-

fic, folosind metoda reperajului combinată cu procedeul intersecției unghiulare. Completați spațiile libere din următoarele afirmații:

a. pentru reperaj se prelungesc laturile clădirilor existente .....
..... pînă în punctele .....

b. staționăm pe teren cu teodolitul în punctele.....

c. pe teren se aplică valorile unghiurilor .....care au fost măsurate pe planul topografic.

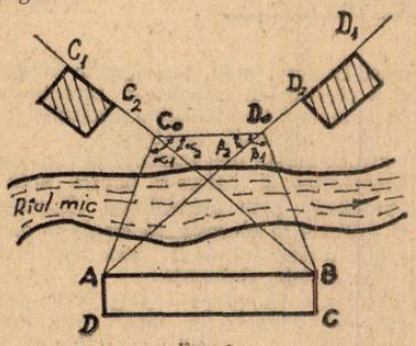



*Fig. 2*

În aplicarea testelor am considerat totuși necesară o inițiere a elevilor în sistemul respectiv de examinare. Pentru aceasta am procedat la aplicarea unor exerciții (structurale analog itemurilor) pe care le-am rezolvat la tablă cu întreaga clasă. De exemplu: în fig. 3, folosind metoda analitică de calcul al suprafețelor și cunoscînd coordonatele absolute ale punctelor poligonului *1, 2, 3,* și *4* ($x_1 = 10{,}00$ *m*, $y_1 = 20{,}00$ *m*, $x_2 = 200{,}00$ *m*, $y_2 = 220{,}00$ m, $x_3 = 300{,}00$ m, $y_3 = 300{,}00$ m, $x_4 = 10{,}00$ m, $y_4 = 250{,}00$ m) să se înlocuiască în formula următoare aceste valori $2S = \Sigma Y_n(X_{n-1} - X_{n+1})$

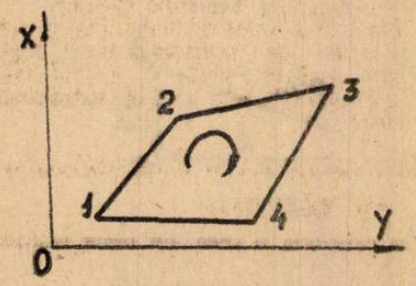



*Fig. 3*

Numai după această familiarizare a elevilor cu tehnica de rezolvare a testelor de cunoștințe am trecut la aplicarea testelor în cauză. În cazul fiecărui test în parte elevii sînt stimulați să citească cu atenție fiecare temă, să stabilească răspunsul corect, și să-l noteze în tabelul analitic de rezultate din foaia pentru notarea soluțiilor, cu observația că dacă o temă nu se poate rezolva se trece totuși la tema următoare. Răspunsurile notate greșit se încercuiesc și se scrie alături răspunsul corect.

Elevilor li se atrage atenția asupra cîtorva *cerințe* ce trebuie respectate în rezolvarea testului: *1)* rezolvarea testului se face de fiecare elev (fără influențarea colegilor); *2)* rezolvarea individuală începe concomitent pentru toți subiecții implicați; *3)* timpul de lucru pentru fiecare test rămîne nelimitat în cadrul a 25—30 minute, lăsînd ca fiecare elev să lucreze potrivit ritmului său propriu. De asemenea, am considerat util ca aplicarea testului care conține materia unui capitol să aibă loc după ora de recapitulare a materei respective.

Analiza rezultatelor obținute ne-a permis unele constatări interesante dintre care menționăm:

a) Cu privire la *modul de predare a profesorului*: Testul „aplicarea pe teren a proiectelor", itemul 9, priviți *fig. 4* ce reprezintă modul de trasare pe teren a unei linii de pantă dată cu nivelul și mira, fiind cunoscute: panta I ‰, distanța dintre puncte *d* (fiind egală) și citirea $C_A$ de pe mira din punctul *A*, se cer relațiile diferenței de nivel ($\triangle Z$) și valorile citirilor de pe miră din punctele *1, 2, 3, 4, 5.*

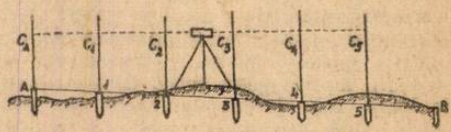



*Fig. 4*

a .....  d .....
b .....  e .....
c .....  f .....

Deși în ansamblu rezultatele dobîndite au fost mulțumitoare, totuși s-au obținut rezultate nesatisfăcătoare la acest item: la Iași dintr-un număr de 38 de elevi, au rezolvat tema doar nouă elevi; iar la Sibiu, jumătate din clasă au putut soluționa tema.

O analiză a cauzelor acestor lacune prezente în pregătirea elevilor la tema respectivă (cel puțin în cazul clasei mele) mi-a permis formularea cîtorva ipoteze, printre care menționăm: *1)* insuficienta recapitulare a noțiunilor de topografie din clasa precedentă; *2)* o atenție scăzută acordată repetării materiei sau aprofundării unor noțiuni de matematică de natură operațională; *3)* capacitatea mai puțin dezvoltată a unor elevi de a trece cu ușurință de la informația înmagazinată prin simpla memorare la prelucrarea ei creatoare; *4)* dificultăți sensibile în aplicarea cu randament formativ superior a teoriei învățate.

În afara unor acțiuni de recuperare a lacunelor (lucru extrem de important pentru menținerea integrării elevului în problematica obiectului), prin folosirea testelor organizate pe capitole, profesorul are posibilitate mai largă de a estima acele teme cu un

grad înalt de accesibilitate pentru elevi, precum și problematica de bază care ar trebui să stea în atenția sa, cu prioritate în perioada imediat următoare. Prin aceasta, desfășurarea lecțiilor de topografie capătă un caracter sistemic mult mai eficient.

Evitarea pe viitor a lacunelor ivite în pregătirea teoretică și practică a elevilor poate fi realizată printr-o continuă revenire în cadrul orelor de curs asupra temelor mai puțin înțelese de elevi, în cazul nostru tema nr. 9. O asemenea reluare are rostul de a-i ajuta pe unii elevi în consolidarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor.

b) Referitor la *atitudinea elevilor*. Un fapt care m-a impresionat a fost atitudinea lor pozitivă față de acest sistem de examinare. De la interesul suscitat față de o formă nouă de examinare sau aprecierea obiectivității în apreciere, pînă la stimularea unei pregătiri regulate a lecțiilor (elevii știu că la sfîrșitul fiecărui capitol vor fi supuși unui test care, tematic, acoperă conținutul capitolului).

Dealtfel evaluarea comparativă a rezultatelor de la cele două clase cu acest profil a contribuit în mod cert la o mai justă apreciere a capacității reale a pregătirii elevilor noștri. Totodată ea ne oferă suficiente puncte de reper și indici de valorificare în vederea preîntîmpinării unor eventuale noi carențe din activitatea de pregătire a viitorilor operatori cadastri. Notarea evită subiectivitatea și asigură o mai precisă evaluare a puterii de muncă și de asimilare a informației de către elevi, cu condiția ca profesorul să întocmească mai multe variante de teste, diferențiate de la an la an, pentru a evita șablonul și pentru a nu deveni cunoscute înainte de către elevi. Profesorul trebuie să preîntîmpine orice devalorizare educativă și stimulativă a procedeului, prin folosirea testului numai atunci cînd el se pretează.

c) Referitor la *aprecierea și compararea elevilor între ei*. Prezența unui criteriu unic și obiectiv permite stabilirea unei ierarhii corecte între elevi sub aspectul pregătirii. Chiar dacă testul nostru n-a fost aplicat în anul de învățămînt 1981/1982 decît la două clase, rezultatele obținute permit stabilirea diferenței între nivelurile de pregătire ale celor două clase în ansamblu sau pe capitole. Prin etalonarea sa pe o populație școlară extinsă, se va putea ajunge la organizarea unor etaloane naționale, în funcție de care fiecare profesor va obține o informație asupra nivelului claselor sale, în comparație cu altele, sau al unor elevi în comparație cu alții.

Eficiența metodei este în afară de orice discuție. În primul rînd pentru că ea poate fi folosită în aproape toate liceele, indiferent de dotarea lor tehnico-materială și de nivelul de pregătire al elevilor. Mai ales că ea ușurează munca profesorului care nu mai e obligat să corecteze răspunsuri discursive din extemporale și probe de control, ci doar pe baza tabelului analitic de rezultate din foaia pentru notarea soluțiilor, corectarea se poate realiza cu multă rapiditate.

Randamentul maxim al testelor este de natură *formativă*. Ea îi activizează pe elevi (în asimilarea materiei), care sînt obligați să participe efectiv, prin răspunsurile date, la atingerea obiectivelor, îi pune în situația să gîndească, să-și problematizeze singuri cunoștințele, le cultivă capacitatea de autocontrol, autoverificare și autoapreciere.

De aici decurge, în chip firesc, *oportunitatea generalizării metodei*. Cu atît mai mult cu cît ea asigură fixarea priceperilor și deprinderilor teoretice și practice, fără a solicita mijloace speciale de învățămînt, contribuind în același timp la perfecționarea muncii profesorale.

Perfecționarea și modernizarea examinării și aprecierii elevilor — parte constitutivă a procesului de îmbunătățire a calității muncii școlare — se realizează astfel într-un mod substanțial, prin intermediul testelor de cunoștințe, tehnică prin care, între altele, se preîntîmpină și lichidează improvizația, superficialitatea și caracterul întîmplător al verificării și evaluării elevilor.

Din partea noastră sîntem dispuși a participa la un asemenea sistem de lucru, împreună cu alte școli interesate, în scopul validării datelor obținute prin teste în contexte școlare diferite.

# Lecția — punct de plecare

# în activitatea cercului de matematică

MARIA CHIRIAC,
Profesor matematică, Șc. generală Curtișoara-Prouspeți
MIHAI CHIRIAC,
Profesor matematică Șc. generală nr. 8 Slatina

**NOUA CALITATE care caracterizează toate laturile vieții noastre economico-scociale se manifestă cu pregnanță și în preocupările de a ridica învățămîntul românesc pe noi trepte. Noile programe și manuale direcționează activitatea matematică în învățămîn-**

**tul general îmbinînd tradiția valoroasă a școlii românești cu imperioasele cerințe puse în fața învățămîntului astăzi în lume. În această etapă de „început" există anumite greutăți. Este important totuși modul cum reușim să adaptăm dialogul profesor-elev în funcție de condițiile concrete ale lecției, de trăsăturile specifice ale colectivului în care lucrăm pentru a asigura accesibilitatea materialului de învățare.**

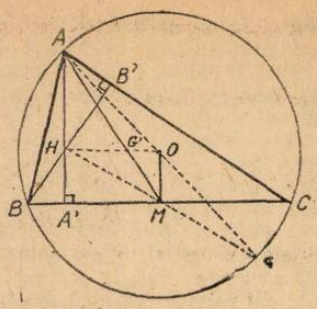
În afara activității din cadrul lecțiilor un rol deosebit în formația matematică a tinerețului o au cercurile de elevi. În cele ce urmează vom căuta să ne referim asupra modului cum poate fi îmbinată activitatea unui cerc de rezolvitori de probleme cu activitatea la clasă în cadrul lecțiilor.

— Organizarea și desfășurarea activității în cadrul cercului de matematică cu elevii trebuie în primul rînd să aprofundeze problemele studiate la clasă. Acestea pot fi extinse, rezultatul fiind stăpînirea conștientă și corectă a cunoștințelor și deprinderilor unui capitol creînd astfel posibilitatea combinării și recombinării în forme noi a diverselor componente ale problemelor. Acest lucru permite recunoașterea ulterioară a unor structuri de bază cunoscute ceea ce oferă elevilor posibilitatea rezolvării unor probleme recunoscute ca „grele". În spiritul celor de mai sus vom exemplifica cum poate fi realizată această cerință în activitatea cu elevii clasei a VII-a. După studierea în clasa a VI-a a proprietăților triunghiului în legătură cu cercul circumscris (set probleme p. 115) se observă că simetricele ortocentrului față de laturi, simetricele ortocentrului față de mijloacele laturilor se găsesc pe cercul circumscris triunghiului, ultimele fiind și diametral opuse vîrfurilor triunghiului. Punîndu-se aceasta în legătură cu problema: „Să se afle locul geometric al mijloacelor segmentelor cu o extremitate într-un punct dat și cu cealaltă extremitate pe un cerc dat" (nr. 6 p. 80), se poate da un răspuns spectaculos în rezolvarea problemei numărul 17 p. 7 din manualul de geometrie al clasei a VII-a (cercul Euler). În această situație $H$ (ortocentrul) este punctul fix, iar cele 9 puncte care se cer să fie conciclice reprezintă mijloacele distanțelor la cercul circumscris, deci se găsesc pe un cerc. Pe lîngă rapiditatea rezolvării se indică și centrul noului cerc (mijlocul segmentului $HO$) și raza sa (jumătate din raza cercului circumscris).

Problema în discuție poate fi completată cu următoarea: „Dacă $G$ este centrul de greutate, $H$ ortocentru, $O$ centrul cercului circumscris triunghiului $ABC$ să se arate că: *a)* $O,H,G$ sînt colineare; *b)* $GH = 2.\ OG$; *c)* Să se arate că $O$ și $O'$ (centrul cercului lui Euler) determină același raport pe $HG$".

Demonstrația se bazează pe relația de asemănare.

*a)* Notînd cu $G'$ intersecția medianei $AM$ cu $HO$, din asemănarea triunghiurilor $AHG'$ și $MOG'$ avem $AG' : G'M = 2$ pentru că $AH = 2.\ OM$, deci $G' = G$ ($OM$ este linie mijlocie în $\Delta SAH$).




*b)* $HG' : G'O = 2$ și $HG = 2GO$

*c)* Utilizînd și cele cunoscute de la cercul lui Euler privind poziția centrului găsim $OH : OG = O'H : O'G = 3$.

Există probleme cu un caracter foarte general, care par (și nu numai) foarte greu de reținut. Aducînd în fața copiilor situații în care adevărul general se concretizează în cazuri particulare vom consolida cunoștințele oferindu-le posibilitatea de a apela la ele în situații speciale. Edificatoare în acest sens este problema nr. 14 p. 19 (manualul de clasa VII-a). „Se consideră un cerc fix de centrul $O$ și un punct fix $A$. Se ia un punct $M$ pe acel cerc și se consideră un punct $N$ pe semidreapta $AM$ astfel ca $AN : AM = K$. Care este locul geometric al lui $N$ cînd $M$ parcurge cercul dat, $K$ rămînînd și el fix?" Aceasta oferă posibilitatea rezolvării unor probleme interesante ca: „Un triunghi $ABC$ este înscris într-un cerc, vîrfurile $B$ și $C$ sînt fixe, iar punctul $A$ mobil. Să se determine locul punctului de concurență a medianelor". Dacă $M$ este mijlocul lui $BC$ (fix) și punctul $A$ mobil pe cercul $O$, locul geometric al punctelor $G$ pentru care $MG : MA = 1 : 3$ este un cerc cu centrul în $O'$ pe $MO$ astfel ca $MO' : MO = 1 : 3$ și de rază $r'$ astfel ca $r' : r = 1 : 3$ unde $r$ este raza cercului dat.

În clasa a VI-a au întîlnit proprietatea medianei unui triunghi dreptunghic corespunzătoare ipotenuzei și proprietatea unghiului format de două bisectoare ale unui triunghi. Rezolvarea următoarei probleme îl obligă pe elev să le folosească utilizînd și metoda reducerii la absurd: „În triunghiul $ABC$ bisectoarele interioare din $B$ și $C$ se intersectează în $I$ și $M$ este mijlocul lui $BC$. Să se arate că $MI$ nu poate fi paralelă cu nici una din laturile triunghiului".

Considerăm că fiecare capitol oferă posibilitatea extinderii ideilor prezentate în lecție și totodată întăririi cunoștințelor de la clasă. Astfel de probleme măresc încrederea elevilor în forțele lor, le arată că ceea ce învață în clasă este util, le sedimentează cunoștințele de acum nu tocmai simple de geometrie.

## CONSULTAȚIE

# Aspecte metodice privind predarea geometriei în clasa a VIII-a (III)

Prof. ION MITRACHE
Inspector general în Ministerul Educației și Învățământului
Prof. CONSTANTIN CĂRBUNARU
Liceul industrial nr. 35. București

STUDIUL TEOREMELOR DE EXISTENȚĂ (DETERMINARE) oferă multiple posibilități elevilor să învețe să raționeze. Astfel:

**I. La teorema: „O dreaptă $d$ și un punct ce nu aparține ei determină un singur plan" vom avea posibilitatea să subliniem aplicarea primei părți a propoziției $P_3$ din manual: „Fiind date trei puncte necoliniare, există un singur plan care să le conțină", iar elevii vor reține faptul că, dacă în ipoteza unei teoreme sau probleme este dată o dreaptă și un punct ce nu aparține ei, implicit există un plan unic determinat.**

*Exerciții și probleme de fixare a teoremei:*

1. Sînt date dreapta $d$ și punctele diferite $A$ și $B$ astfel încît $A \notin d$ și $B \notin d$.
*a)* Cîte plane se pot pune în evidență în legătură cu elementele date și ce situații pot apare?
*b)* În ce relație este dreapta $AB$ față de planele care există?
*c)* Dar față de dreapta $d$?

Răspuns: *a)* Fie $\alpha\ (d;A)$; dacă $B \in \alpha$ un singur plan, iar două în cazul cînd $B \notin \alpha$
*b)* În cazul unui singur plan, $AB \subset \alpha$; concurentă cu fiecare, în cazul celălalt.
*c)* $AB \parallel d$ sau $AB$ concurentă cu $d$ în cazul unui singur plan; necoplanară cu d în celălalt caz.

2. Triunghiul $ABC$ are latura $BC$ inclusă în planul $\alpha$, iar $A \in \alpha$. *a)* Cîte plane există? *b)* În ce relație se află ele? *c)* În ce relații este dreapta $AM$ față de $\alpha$? ($M$ este mijlocul lui $BC$).

Răspuns: *a)* Planul $\alpha$ și planul $\alpha_1\ (A,B,C), \alpha_2\ (AB,C), \alpha_3\ (BC;A), \alpha_4\ (CB;B)$
*b)* Toate confundate căci au cîte trei puncte necoliniare comune. *c)* $AM \subset \alpha$.

3. Paralelogramul $ABCD$ are $BC$ inclusă în planul $\alpha$; punctul $O$ de intersecție al diagonalelor aparține lui $\alpha$. *a)* Cîte plane există folosind teorema I și numai punctul 0? *b)* În ce relație se află ele? *c)* În ce relație se află $AD$ față de $\alpha$? Dar dreptele $AC$ și $BD$?

Răspuns: a) $\alpha_1\ (BC;O), \alpha_2\ (CD;O), \alpha_3\ (DA;O), \alpha_4\ (AB;O)$; *b)* Confundate; *c)* Incluse în $\alpha$.

4. *a)* Găsiți valoarea logică a afirmațiilor $|2-5| = |5-2|$; $|a-b| = |b-a|\ a;b \in R$
*b)* Se dă un plan $\alpha$. Dreapta $d$ intersectează pe $\alpha$ în $P$ (figura 1). $A \notin \alpha$, $B \notin \alpha$ și $Q \in \alpha$, $A \in d$, $B \in d$.
Dacă ordinea pe $d$ este $A,B,P$ exprimați măsurile segmentelor $PA - PB$, $PA - AB$, $AB + BP$, $BP$ cu ajutorul altor măsuri de segmente.

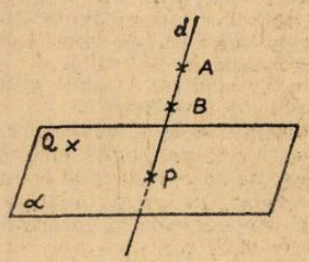


*Fig. 1.*

*c)* Găsiți valoarea logică a afirmațiilor: $|PA - AB| \geqslant |QP - QB|$; $|QB - QP| \leqslant |PA - AB|$. În ce caz avem egalitate?

Răspuns: *a)* Adevărată; adevărată. *b)* $PA - PB = AB$, $AB + BP = AP$, $PA - AB = BP$, $BP = AP - AB$ *c)* Deoarece $PA - AB = BP$ avem $PB \geqslant |QP - QB|$ adevărată ca inegalitate între laturile unui triunghi; asemănător $|QB - QP| \leqslant PB$ adevărată.

5. problema 7, pag. 9 din manual.
6. problema 2, pag. 20 din manual.

**II. Teorema:** „*Dacă există dreapta* $d_1$ concurentă cu dreapta $d_2$ atunci există un singur plan $\alpha$ astfel ca $d_1 \subset \alpha$ și $d_2 \subset \alpha$" se poate

formula mai scurt: „Două drepte concurente $d_1$ și $d_2$ determină un singur plan $\alpha$". În demonstrația teoremei conducem elevii să folosească în cadrul unei metode enunțul lui $P_3$, iar în cadrul alteia enunțul primei teoreme.

*Probleme de fixare:*

**7.** Triunghiul $ABC$ are laturile $AB$ și $AC$ incluse în planul $\alpha$.

*a)* Cîte plane se pot pune în evidență?

*b)* În ce relații se găsesc aceste plane?

*c)* Piciorul înălțimii din $A$ aparține planului $\alpha$?

Răspuns: *a)* $\alpha; \alpha_1(A,B,C), \alpha_2(AB;C)$ $\alpha_3(BC;A), \alpha_4(AC,B), \alpha_5(AB;AC), \alpha_6(BC;BA)$ $\alpha_7(CA;CB)$. *b)* Confundate; *c)* Da, pentru că piciorul înălțimii aparține dreptei $BC \subset \alpha$.

**8.** Paralelogramul $ABCD$ are diagonalele $AC$ și $BD$ incluse într-un plan $\alpha$.

*a)* Folosind teorema a doua, și dreptele $AB$, $BC$ și $AC$, care sînt planele ce se pun în evidență?

*b)* În ce relații sînt acestea cu $\alpha$?

*c)* În ce relații se află $AB$ față de planul $\alpha$? dar $BC$?

Răspuns: *a)* $\alpha_1(AC;BA), \alpha_2(AB;BC)$, $\alpha_3(BC;CA)$ *b)* $\alpha$, $\alpha_1$, $\alpha_2$ $\alpha_3$ $\alpha_4$ sînt plane confundate; *c)* $AB \subset \alpha$ și $BC \subset \alpha$.

**III. Teorema:** „Două drepte paralele, $d_1$ și $d_2$ determină un singur plan" poate fi formulată astfel: „Dacă există două drepte paralele $d_1$ și $d_2$ atunci există un singur plan $\alpha$, astfel că $d_1 \subset \alpha$ și $d_2 \subset \alpha$".

Evident și aici se pot da mai multe demonstrații, după care putem trece la fixarea enunțului și folosirea lui în probleme:

**9.** Paralelogramul $ABCD$ are laturile $AB$ și $CD$ incluse în planul $\alpha$.

*a)* Folosind teorema a treia cîte plane se pot pune în evidență?

*b)* În ce relații sînt acestea cu $\alpha$?

*c)* Punctul $O$ de intersecție al diagonalelor paralelogramului în ce relație este cu $\alpha$?

Răspuns: *a)* $\alpha_1(AB;CD), \alpha_2(BC;AD)$ *b)* $\alpha$, $\alpha_1$, $\alpha_2$ sînt confundate (coincid) *c)* $O \in \alpha$

**10.** Trapezul $ABCD$, $AD \parallel BC$, are numai una din laturile neparalele, $DC$, inclusă în planul $\alpha$.

Fie $E = AB \cap \alpha$. Punctele $D,C$, și $E$ sînt vîrfurile unui triunghi?

Răspuns: $BC \parallel AD$, există un plan $\beta$ astfel că $BC \subset \beta$ și $AD \subset \beta$; $\alpha$ și $\beta$ sînt concurente, cu dreapta de intersecție $DC$; $E \in \beta$, $E \in \alpha$ deci $E \in \beta \cap \alpha$ deci $E \in DC$ și deci $D,C$ și $E$ sînt coliniare și nu pot fi vîrfurile unui triunghi.

**11.** Problema 2, pag. 16 din manual.

**12.** Un plan $\alpha$ este intersectat de două drepte paralele $a$ și $b$ în punctele $A$ și $B$ respectiv. În ce relație se găsește mijlocul $M$ al segmentului $AB$ față de planul determinat de $a$ și $b$?

Răspuns: Fie $\beta\ (a;b)$; $\beta \cap \alpha = AB$ deci $AB \subset \beta$ și deci $M \in \beta$.

**13.** Problema 8, pag 9 din manual.

**14.** $a$ și $b$ sînt drepte paralele. Un plan $\alpha$ intersectează dreptele $a$ și $b$ în punctele $A$ și respectiv $B$; alt plan $\beta$ intersectează dreptele $a$ și $b$ în punctele $C$ și respectiv $D$. Fie $M$ și $M_1$ mijloacele segmentelor $AB$ și respectiv $CD$. Cercetați dacă

*a)* $MM_1 \subset \alpha_1\ (a;b)$

*b)* $MM_1 \parallel a$.

Răspuns: *a)* Planul $\alpha_1$ determinat de $a$ și $b$ intersectează pe $\alpha$ după $AB$ pe $\beta$ după $CD$; $AB \subset \alpha_1$ deci $M \in \alpha_1$; $CD \subset \alpha_1$ deci $M_1 \in \alpha_1$. Dreapta $MM_1$ are două puncte comune cu $\alpha_1$ deci $MM_1 \subset \alpha_1$

*b)* $ABCD$ este trapez, $MM_1$ linie mijlocie deci $MM_1 \parallel a$.

**15.** Problema 5, punctul $a$, pag. 25 din manual.

**16.** Problema 9, pag. 9 din manual.

**17.** Se dau $d$ și $g$ concurente cu $M$ și o dreaptă $d_1$ concurentă cu $d$ și $g$ în $A$ și respectiv $B$.

În ce relație este $d_1$ cu planul determinat de $d$ și $g$? dar o altă dreaptă $d_2$ concurentă cu $d$ și $g$?

Răspuns: Fie $\alpha(d;g)$. $A \in d$ deci $A \in \alpha$, $B \in g$ deci $B \in \alpha$; cum $A$ și $B$ aparțin lui $d_1$ rezultă că $d_1 \subset \alpha$; analog pentru oricare dreaptă $d_2$.

După ce elevii au învățat teoremele de determinare (existență a unui plan) se poate trece la studiul în amănunt al unora din relațiile între elementele fundamentale care au fost numai enumerate. O astfel de relație este paralelismul între o dreaptă și un plan.

Trebuie să fie evident pentru elevi că definiția dreptei paralele cu planul (nu are nici un punct comun cu planul) nu poate fi folosită în probleme sau ori de cîte ori este nevoie să se decidă cînd o dreaptă este paralelă cu un plan. Apare deci necesitatea teoremei: „Dacă $b \parallel a$ unde $a \subset \alpha$ atunci $b \parallel \alpha$".

Ca aplicații la această teoremă propunem următoarele probleme:

**18.** Numai vîrfurile $A$ și $B$ ale paralelogramului $ABCD$ aparțin unui plan $\alpha$. *a)* În ce relații este dreapta $CD$ cu $\alpha$? Dar $MN$ cu $\alpha$ ($M$ și $N$ mijloacele lui $AD$ respectiv $BC$)?

*a)* Pentru ce alt patrulater convex mai poate fi pusă astfel problema?

Răspuns: *a)* $CD \parallel AB$, $AB \subset \alpha$ deci $CD \parallel \alpha$.

*b)* $MN \parallel AB$, $AB \subset \alpha$ deci $MN \parallel \alpha$.

*c)* pentru orice paralelogram particular și pentru trapezul cu una din baze inclusă în planul $\alpha$.

**19.** Paralelogramele $ABCD$ și $MNCD$ au pe $CD$ latură comună și sînt situate în plane diferite. Să se cerceteze dacă

*a)* $AB \parallel (M,N,C)$; *b)* $MN \parallel (A,C,D)$

Răspuns: *a)* $CD \subset (M,N,C)$, $AB \parallel CD$ deci $AB \parallel (M,N,C)$ *b)* $CD \subset (A,C,D)$, $MN \parallel CD$ deci $MN \parallel (A,C,D)$

**20.** Trapezul $ABCD$ are numai $CD \subset \alpha$, $BC \parallel AD$, $AD = 2BC$ *a)* Dacă $M$ este mij,

locul segmentului $AD$ în ce relație este $BM$ cu $\alpha$? *b)* Dar $AB$ cu $DC$? *c)* Dar $AB$ cu $\alpha$? *d)* Dar $PB$ cu $\alpha$? ($P$ între $M$ și $D$).

Răspuns: *a)* $BC \parallel AD$, $BC \equiv MD$, $BMDC$ este paralelogram, $BM \parallel DC$ $DC \subset \alpha$ deci $BM \parallel \alpha$; *b)* $AB$ și $CD$ sînt coplanare, cum nu sînt paralele rezultă că sînt concurente; *c)* $AB$ și $CD$ sînt concurente, au un punct comun ce aparține lui $CD$, $CD \subset \alpha$ deci $AB$ e concurentă cu $\alpha$. *d)* $BP$ și $DC$ sînt concurente deci $PB$ are un singur punct comun cu $\alpha$.

**21.** Problema 7, pag. 20 din manual.

**22.** Se dau $d$ și $g$ drepte necoplanare. Fie $D \in d$, $D_1 \in d$, $G \in g$, $G_1 \in g$ și $M$, $M_1$, $M_2$ respectiv mijloacele segmentelor $DG$, $DG_1$ și $GD_1$. În ce relație este planul $(M, M_1 M_2)$ cu $d$? dar cu $g$?

Răspuns *(fig. 2)*. În $\Delta GDD_1$, $MM_2$ este linie mijlocie $d \parallel MM_2$, $MM_2 \subset (M, M_1, M_2)$ rezultă că $d \parallel (M, M_1, M_2)$.
În $\Delta DGG_1$ $MM_1$ este linie mijlocie, deci $g \parallel MM_1$, $MM_1 \subset (M, M_1, M_2)$ rezultă că $g \parallel (M, M_1, M_2)$.

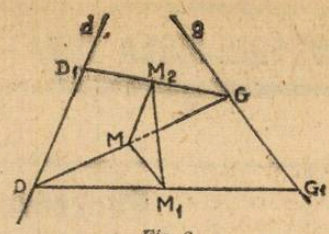


*Fig. 2*

**23.** Problema 5 pag. 25 din manual.

**24.** Problema 6 pag. 25 din manual.

Pentru elevi este instructivă sarcina de a enunța o reciprocă a teoremei, de exemplu: „Dacă o dreaptă $d$ este paralelă cu un plan $\alpha$ atunci $d \parallel a$, $a \subset \alpha$", reciprocă care este falsă. Ea va conduce la necesitatea completării ipotezei pentru a obține o propoziție adevărată. Vom cere elevilor aceasta, iar dacă nu vor reuși, vom apela la manual, indicîndu-le, în timpul orei, să studieze enunțul primei teoreme din cele „Cîteva teoreme de paralelism".

## O PRIMĂ ȘI PRESTIGIOASĂ LUCRARE ROMÂNEASCĂ

*(Urmare din pag. 13)*

pedagogiei contemporane. La realizarea ei a participat un valoros colectiv interdisciplinar format din 19 specialiști, membri ai academiei, cadre didactice universitare și cercetători din domeniul pedagogiei, psihologiei, sociologiei, filozofiei educației și culturii.

Lucrarea **include** un număr important de studii privind: premisele ideologice ale educației; premisele psihologice și sociologice ale educației; pedagogia — știință a educației; funcțiile și finalitățile educației; dimensiunile educației; educația permanentă; cadre de referință ale acțiunii educaționale; cercetarea pedagogică; planificarea și evaluarea dezvoltării învățămîntului; prospectiva educației și învățămîntului; cultură și educație. Autorii au căutat să valorifice tot ceea ce s-a realizat mai valoros în pedagogia românească contemporană, ca și în cea universală, abordînd liniile și punctele de orientare ale marii varietăți a cercetărilor pedagogice și ale diversității pozițiilor cercetătorilor de pe o poziție materialist-dialectică și istorică a realității educaționale. În acest context, profesorul universitar doctor docent Stanciu Stoian, membru al Academiei R.S.R spune: „În formarea omului, scopul conștient, clarificat și precizat pe fondul conștiinței sociale este însuși scopul educației. Mai precis, scopul educației este determinat de viața socială, în lumina sistemului de idei, a ideologiei care reflectă această viață (p. 53).

Studiile din lucrare dau ideilor, concluziilor și soluțiilor prezentate un caracter dinamic, deschis, care oferă teoriei și practicii pedagogice posibilitatea reală de înnoire, inovare în pas cu progresul științifico-tehnic și cultural. „Teoriile pedagogice, arată profesorul universitar doctor docent Dimitrie Todoran, reflectînd în concepte și legi pedagogice practica vieții instructiv-educative, profilează și prevăd sensul dezvoltării viitoare a acesteia. Dar conceptele și legile pedagogice nu sînt fixe și imuabile, deoarece relațiile educaționale pe care le reflectă sînt în permanentă transformare" (p. 11).

Printre numeroasele idei de valoare din lucrare, remarcăm pe aceea care evidențiază, cu argumente convingătoare, importante implicații și răspunderi social-umane ce trebuie să le aibă în vedere pedagogia ca știință a educației. Afirmîndu-se că educația este determinată de caracterul și nivelul dezvoltării societății, ca și de factorii de ordin politic, social, cultural etc., se susține rolul activ al acesteia în viața socială și în viața oamenilor. „Prin educație — spune profesorul universitar doctor docent Alex. Tănase — are loc, indeosebi, convertirea valorilor culturale în bunuri de civilizație, adică în valori culturale active, integrate în viața spirituală, în comportamentele și sensibilitatea oamenilor" (p. 216).

Această primă lucrare românească de sinteze pedagogice aduce o contribuție de excepție, creatoare, originală la dezvoltarea pedagogiei românești și universale, dovedindu-se totodată un autentic și important act de cultură. Lucrarea servește atît pregătirii și perfecționării specialiștilor în pedagogie a tuturor educatorilor, cît și familiarizării publicului larg cu problemele, teoriile și soluțiile pedagogiei.

Lucrarea este rezultatul unui efort susținut de documentare și investigație științifică, care reflectă și experiența îndelungată, pe tărîmul învățămîntului, a autorilor ei. Fiecare studiu din lucrare prezintă un bogat material bibliografic, ceea ce oferă cititorului posibilitatea îmbogățirii și adîncirii cunoașterii în problema abordată. Studiile dovedesc o înaltă ținută științifică și o justă orientare politico-ideologică, constituindu-se ca importante documente de informare și studiu. Lucrarea este scrisă, în marea ei majoritate, într-un stil elevat, sistematic și accesibil. Remarcăm și aportul editurii de a fi tipărit volumul într-o elegantă formă grafică.

Apreciind valoarea lucrării „Probleme fundamentale ale pedagogiei", ne permitem s-o recomandăm cu căldură specialiștilor, educatorilor, studenților, publicului larg și chiar factorilor de decizie. Așteptăm cu interes și nerăbdare apariția celorlalte trei volume de sinteze pedagogice, convinși fiind că, prin această realizare, pedagogia românească își va evidenția și mai mult statutul ei de știință a educației își va întări poziția în sistemul științelor social-umaniste, în concepția de pregătire a cadrelor de pedagogie și în opinia factorilor de decizie privind locul, rolul, funcțiile și eficiența pedagogiei în rezolvarea problemelor complexe, de mare importanță socială, ale educației și învățămîntului din România socialistă.

# Exersarea vorbirii dialogate

## în vederea sociabilizării copiilor preşcolari

PROFIRA SAVA
Grădinița nr. 12, Medgidia

1. SOCIABILITATEA — BAZĂ A INTERACȚIUNII PSIHOSOCIALE. Pentru a-și desfășura normal viața, omul are nevoie de relații cu alți oameni. Acest lucru — satisfacerea trebuințelor prin intermediul realizării unei relații cu altul — conferă vieții individului echilibru și satisfacție, îndepărtînd sursele de anxietate și disconfort psihic. Se cunosc trei aspecte ale trebuinței de relaționare cu ceilalți: a) incluziunea (trebuința de incluziune), b) controlul (trebuința de control), c) afecțiunea (trebuința de afecțiune).

Trebuința de incluziune este primordială și ea apare deja la copilul mic sub forma apetitului de comunicare și de contact, a efortului de a atrage atenția, a dorinței și a plăcerii de a fi îngrijit, a fricii de a fi uitat sau neglijat. Cel care a fost abandonat în copilărie, fără să fi fost satisfăcut pe linia trebuinței de mai sus, devine un frustrat, fapt care se va resimți puternic în personalitatea adultului de mai tîrziu.

Nevoia de control se referă la faptul că, în funcție de particularitățile individuale, omul simte nevoia fie să-și exercite autoritatea asupra celorlalți, fie să fie protejat și dirijat de alții. Această trebuință apare în a doua copilărie (3—7 ani) și se continuă la adult, înăuntrul cadrelor școlare, profesionale, civice și la nivelul grupului, sub forma statutelor ierarhice.

Nevoia de afecțiune privește, îndeosebi, relațiile didactice și vizează reciprocitatea.

Pentru fiecare din aceste trebuințe se disting *diferite nivele de conduită interpersonală:*

a) suprasocialii — copiii (subiecții) care vor să domine și cei care manifestă o sete exagerată de afecțiune și intimitate — suprapersonalii;

b) subsocialii, copiii cu dificultăți de integrare — cei care au mereu nevoie de directive și cei ce sînt nereceptivi la tandrețe.

Descrierea acestor comportamente la copiii de grădiniță ilustrează și, în acest caz, felul în care ei au nevoie de satisfacție individuală, tendința de a-i căuta pe cei care pot să le ofere aceste satisfacții și de a-i evita pe cei care amenință să-i priveze de aceste satisfacții. Am observat că subiecții caracterizați prin tendința de a merge în întîmpinarea celuilalt manifestă o trebuință puternică de afecțiune, aprobare, prin dorința de a avea un partener, capabil să satisfacă ceea ce așteaptă. Cei caracterizați prin tendința de a merge împotriva celorlalți sînt duri și agresivi; ei simt nevoia de a fi cei mai buni, de a reuși, de a se bucura, indiferent în ce formă, de prestigiu și considerație.

La copiii preșcolari sociabilitatea se manifestă într-o formă elementară, sincretică, dar ea exprimă caracteristica esențială a omului, implicînd procese de identificare și transfer psihologic, pregătind statute și roluri stabile pentru viitorul adult.

2. COMUNICAREA — FORMĂ FUNDAMENTALĂ A INTERACȚIUNII INTERPERSONALE. VALOAREA COMUNICĂRII VERBALE ÎN STIMULAREA SOCIABILITĂȚII. Instrumentul prin intermediul căruia se realizează comunicarea verbală este limbajul, luat în totalitatea funcțiilor și laturilor sale: cognitivă, comunicativă, expresivă, persuasivă, reglatorie. Limbajul nu este numai un purtător de idei; el determină răspunsuri (verbale sau neverbale) din partea celorlalți, produce acțiuni, provoacă concentrarea prelungită a atenției asupra aceleiași teme. Prin limbaj persoana atrage atenția asupra sa, se pune în valoare, se impune, influențează și primește influențe.

Copilul se naște cu posibilitatea de a-și dezvolta limbajul, dar limbajul este dobîndit de-a lungul evoluției ontogenetice; el învață să vorbească imitîndu-l inițial pe adult, continuînd și elaborînd apoi structuri proprii de exprimare.

Preșcolaritatea cuprinde cea mai importantă experiență socio-educațională din viața unei persoane. Premisele sociabilizării și pregătirii pentru școală la preșcolari sînt oferite de ansamblul virtuților comunicării verbale interpersonale care la vîrsta preșcolarității ating nivele superioare: copilul este apt de a

Am insistat în analiza propozițiilor astfel ca elevii să recunoască în predicat prezența obligatorie a verbului. Exemplu: *Ce face tata?* „muncește" (arată o lucrare). *Ce face mama?* „este filatoare" *Este* împreună cu cuvîntul alăturat denumește meseria mamei. *Cum este Daniela?* „este harnică și cuminte". Împreună cu „harnică și cuminte" *este* arată însușirile Danielei.

La lecția „Acordul predicatului cu subiectul", am scos în evidență pe tablă cu cretă colorată formele verbale în acord cu subiectul și cu numele predicative date în propoziții ca: „Lupul înfuleca". *Ce făcea lupul?* „înfuleca". „Lupii înfulecau". *Ce făceau lupii?* „înfulecau". Groapa *este* acoperită". *Cum este groapa?* ...„este acoperită." Gropile sînt acoperite" *Cum sînt gropile?* „... sînt acoperite." [„... relația dintre predicat și subiect fiind o relație sintactică exprimată prin mijloace morfologice (prin schimbarea formei verbului...")][3]

Verbele care arată starea și existența sînt recunoscute mai greu de către elevi și de aceea am formulat și analizat cu atenție propoziții cu verbe ca: *a se afla, a se găsi, a exista, a fi, a sta, a tăcea, a aștepta* (Iepurele stă pe zăpadă), (Pe masă sînt multe flori). (Printre voi se află mulți copii harnici).

Referitor la timpurile verbale, *am insistat asupra multiplelor forme la timpurile trecute*, cît *și a acelor compuse la trecut și viitor*, trecînd același verb prin formele temporale amintite. Exemplu: citesc-citeam, am citit, citii, citisem, voi citi.

În clasa a IV-a, definirea categoriilor gramaticale — persoană, număr, timp — permite să analizăm din texte cît mai multe verbe pe bază de tabel și scheme [p. *53, 56*]. Am analizat și propoziții ca: „La înapoiere, copiii i-au povestit bunicului cele *văzute* în pădure."; „*Zicînd* așa — apucă vulpea de după cap și *tîrînd-o* pînă la car, se oprește s-o aruncă deasupra peștelui.", din care se vede că *nu toate verbele au rol de predicat în propoziție.*

În acest sens aș propune ca în exercițiile de analiză a verbului din manual să existe frecvent și cerința; *Ce este ca parte de propoziție?*, De asemenea ar trebui să se completeze și schema de recapitulare în acest sens. Ne gîndim la recunoașterea cu oarecare dificultate de către elevi a verbului „a fi" ca predicat verbal și cred că definiția din manual să se completeze: „Partea de vorbire care exprimă acțiunea, starea sau existenta..."

[3] Ibidem, op. *cit.*

Ortografierea grupurilor verbe-pronume, preocupare permanentă a activității noastre la orele de limba română, presupune acum conștientizarea actului pe bază de analiză fonetică și morfologică cu aplicarea definițiilor învățate. Manualul conține un grup de exerciții [p. *54, 55*]. Pentru o mai mare eficiență am antrenat elevii în rezolvarea orală a multor exerciții, cerîndu-le să explice scrierea grupului verb-pronume. Astfel am avut posibilitatea să folosesc și unele culegeri de exerciții gramaticale pentru clasele primare.

Ne permitem să ne exprimăm părerea că ex. 7 [p. *55*] din manualul pentru clasa a IV-a, nu este destul de convingător. Pe lîngă exercițiile ce răspund cerințelor lecției (grupuri verbe-pronune) se află prea multe altele cu cratime (ex. 6). Dat fiind această situație, de pildă, am modificat a doua sarcină a exercițiului astfel: „Subliniați grupurile de verbe-pronume."

La această clasă am avut în vedere să atrag atentia elevilor asupra faptului că verbele dau vorbirii noastre frumusețe și dinamism. Exemplu: „Acum urcăm în susul apei. Din cînd în cînd munții se dau la o parte ca să facă loc satelor". („**În Vrancea**" după Al. Vlahuță) sau „Pămîntul nostru-i scump și sfînt, / Că el ni-e leagăn și mormînt; / Cu sînge cald l-am apărat, / Și cîte ape l-au udat / Sînt numai lacrimi ce-am vărsat, / *Noi vrem pămînt!*" / („**Noi vrem pămînt**" de G. Coșbuc).

În concluzie, revizuirea cu atenție de către autori a manualelor actuale de limba română, revizuire care se impune neapărat, împreună cu munca plină de dăruire și dragoste pentru copii din partea învățătorilor vor putea să realizeze cu succes unul dintre principalele deziderate ale învățămîntului nostru — elevii să vorbească și să scrie corect românește.

## BIBLIOGRAFIE


*** *Gramatica limbii romane*, Vol. I, București, Editura Academiei R.S.R., 1966;

Berca Ion, *Metodica predării limbii române* Vol. II, București, E.D.P., 1974;

Blideanu Eugen, Serdean Ion, *Orientări noi în metodologia studierii limbii române la ciclul primar — citit — scris, citire compunere*, București, E.D.P., 1981.

Butnaru Eugenia, *Exerciții gramaticale pentru clasa a IV-a*, București, E.D.P., 1972.

Dumitrescu Ana, Zărescu Emilia, *Culegere de exerciții gramaticale pentru clasele II—IV*, București, E.D.P.

Necula P. Ion, *Ortografia prin imagini și comparații*. București, E.D.P., 1969;

# Dezvoltarea gîndirii creatoare a elevilor prin consolidarea noţiunilor de geometrie

Înv. MARIA POPA
Şcoala generală nr. 29, Cluj-Napoca

**În MUNCA LA CLASĂ am constatat că la elevi se manifestă în mod spontan o curiozitate şi receptivitate vie, imaginaţie bogată, tendinţă spre activitatea de investigare, spre nevoia de succes şi apreciere etc., particularităţi strîns legate de mobilurile unei activităţi creatoare.**

Un rol principal în dezvoltarea creativităţii la elevi îi revine, în primul rînd, învăţătorului, care trebuie să conducă şi să orienteze în mod sistematic şi continuu această activitate.

Elevul să fie obişnuit să privească o problemă din unghiuri de vedere diferite, s-o interpreteze, să elaboreze o ipoteză explicativă pe care s-o verifice, să caute independent o soluţie, să acţioneze ca şi cînd ar descoperi pentru sine acele cunoştinţe, care au fost descoperite în procesul dezvoltării istorice a omenirii şi pe care el trebuie să şi le însuşească.

Acest tip nou de învăţămînt nu duce numai la formarea unui stil de abordare creatoare a problemelor, ci şi la educarea unor trăsături de personalitate. El stimulează atenţia şi interesul elevilor, le măreşte încrederea în ei.

Rezolvarea unui număr mare de probleme şi exerciţii, dirijarea gîndirii elevilor în a observa, descoperi, deduce şi interpreta datele problemelor, găsirea soluţiei (soluţiilor) rezolvării au contribuit la dezvoltarea gîndirii independente şi creatoare a acestora.

Avînd în vedere caracterul intuitiv al cunoştinţelor, am pus un deosebit accent pe formarea imaginilor geometrice şi apoi pe utilizarea treptată a elementului logic, stabilind proprietăţile sau definiţiile figurilor, care au fost actualizate prin variaţia necontenită a cîmpului perceptiv, urmînd consecvent dezvoltarea gîndirii abstracte.

În acest studiu voi releva unele modalităţi didactice prin care elevii au fost puşi în situaţia de a descoperi şi de a rezolva situaţii noi.

## FIŞELE DE CONSOLIDARE ŞI FIXARE A CUNOŞTINŢELOR

Acest tip de fişe l-am folosit numai atunci cînd elevii au stăpînit bine algoritmii de aflare a perimetrului pătratului şi a dreptunghiului, precum şi al ariilor acestora.

Odată însuşiţi algoritmii utili, gîndirea elevului se eliberează de eforturile pe care le solicită activităţile respective, cînd nu erau algoritmizate, şi-şi poate canaliza energia spre soluţionarea problemelor ce nu pot fi soluţionate pe bază de algoritmi.

Una din fişe a fost concepută astfel:

1. Formulaţi o problemă în care să folosiţi numerele 918 $m^2$ şi 9 m.

2. Compuneţi o problemă luînd ca exemplu o figură geometrică în rezolvarea căreia să folosiţi numerele 44 dam şi 37 dam în aşa fel încît dimensiunile să fie:

*a)* — de 3 ori mai mare decît diferenţa celor două numere;

*b)* — de 9 ori mai mică decît suma celor două numere anterioare.

Rezolvarea primului punct din fişă n-a necesitat un mare efort, deoarece elevii şi-au dat seama imediat că 918 $m^2$ reprezintă aria, iar cei 9 m reprezintă o dimensiune. Împărţind 918 $m^2$ la 9 m au obţinut 102 m.

Prin aflarea celei de-a doua dimensiuni, figura geometrică a fost repede descoperită, iar problema a fost uşor de creat.

Înainte de a formula problema indicată de punctul doi din fişă, care a avut un grad mărit de dificultate, a fost necesar ca elevii să efectueze calculele cerute de problemă pentru a descoperi interdependenţa dintre numerele date, ca de exemplu:

*a)* (44 dam − 37 dam) × 3 = 21 dam
*b)* (44 dam + 37 dam) : 9 = 9 dam

După aflarea celor două numere care reprezentau dimensiunile figurii geometrice, una din probleme a fost alcătuită astfel:

Livada unei cooperative agricole de producţie are forma unui dreptunghi cu lungimea de 21 dam şi lăţimea de 9 dam. Să se afle:

1. Cîţi stîlpi sînt necesari pentru împrejmuirea livezii cu gard, ştiind că aceştia se pun din 3 în 3 m?

2. Cîţi $m^2$ are suprafaţa ei?

După însuşirea enunţului problemei, elevii au construit un dreptunghi (cu dimensiuni micşorate) pe lungimea căruia au fixat imaginar stîlpii.

Calculele efectuate pentru rezolvarea problemei au fost următoarele:

$P = (L + l) \times 2$
$P = (21 \text{ dam} + 9 \text{ dam}) \times 2 =$
$= 60 \text{ dam} = 600 \text{ m}$
$600 \text{ m} : 3 \text{ m} = 200$ stîlpi

Aria au aflat-o astfel:

$A = L \times l$

$A = 21 \text{ dam} \times 9 \text{ dam} = 180 \text{ dam}^2$

$189 \text{ dam}^2 = 18\,900 \text{ m}^2$

R: 1) Sînt necesari 200 stîlpi
2) Aria este de 18 900 $m^2$

*În alte fişe* erau astfel formulate cerinţele:

1. Cîţi stîlpi sînt necesari pentru a împrejmui 3 părţi din perimetrul livezii (2 lungimi şi o lăţime), punîndu-i din 3 în 3 m?

2. Cîţi stîlpi sînt necesari dacă se pun din 2 în 2 m, ţinînd seama că se lasă un loc liber pentru o poartă lungă de 10 m?

Cu ajutorul desenului şi a calculelor efectuate, elevii au ajuns la concluzia următoare: dacă distanţa dintre stîlpi se micşorează, numărul acestora se măreşte.

*Cîteva fişe* cuprindeau:

1. Formulaţi o problemă în care să respectaţi următoarele:

*a)* Figura geometrică să fie dreptunghi.

*b)* Din aria lui de 918 $m^2$ se ia aria unui pătrat cu latura de 9 m.

Iată una din problemele formulate:

*Într-o curte dreptunghiulară cu aria de 918 $m^2$, gospodarul a cultivat zarzavaturi pe o porţiune în formă de pătrat cu latura de 9 m.*

Cîţi $m^2$ au rămas?

Efectuînd desenul conform indicaţiilor date (într-un dreptunghi au înscris un pătrat fig. 1), elevii au rezolvat problema punînd-o în exerciţiu:

$918 \text{ m}^2 - (9 \text{ m} \times 9 \text{ m}) = 837 \text{ m}^2$.

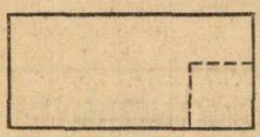


*Fig. 1*

2. Descoperiţi dimensiunile unui dreptunghi care are perimetrul de 918 m ştiind că lungimea este de 2 ori mai mare decît lăţimea.

Pentru rezolvarea acestui punct, elevii au făcut apel la desen şi la cunoştinţele însuşite în clasă prin rezolvarea mai multor probleme de acest tip.

Printr-o analiză atentă a situaţiei date, elevii au rezolvat problema aplicînd următorul raţionament: o lungime plus o lăţime este egal cu semiperimetrul. Se impune deci, în primul rînd aflarea semiperimetrului.

Utilizarea desenului (fig. 2) i-a ajutat pe elevi să constate şi să deducă următoarele: Dacă lungimea este de două ori mai mare decît lăţimea, atunci într-o lungime sînt 2 lăţimi plus o lăţime este egal cu 3 lăţimi. Lungimea acestor 3 lăţimi este egală cu semiperimetrul. Deci împărţind semiperimetrul la 3 obţinem lăţimea, care înmulţită cu 2 dă lungimea.

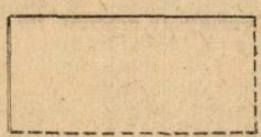


*Fig. 2*

Judecînd astfel, problema a fost rezolvată prin calculele:

$(918 \text{ m} : 2) : 3 = 153 \text{ m}$ (lăţimea)

$153 \text{ m} \times 2 = 306 \text{ m}$ (lungimea)

R: Semiperimetru = 918 m : 2 = 409 m
Lăţimea = 409 m : 3 = 153 m
Lungimea = 153 m × 2 = 306 m

## APLICAREA ÎN PRACTICĂ A CUNOŞTINŢELOR ÎNSUŞITE

Dintre exemplele prezentate ca modele, după care să creeze şi elevii probleme noi, redau următoarele:

1) Pe tablă s-a desenat un segment de dreaptă lung de 6 cm, după care s-a indicat: măsuraţi segmentul de dreaptă, construiţi o figură geometrică formată numai din segmente de aceeaşi dimensiune şi compuneţi o problemă calculînd:

*a)* perimetrul figurii geometrice exprimat în milimetrii.

*b)* aria pătratului exprimată în $cm^2$

2) Creaţi o problemă folosindu-vă numai de o dimensiune, care este egală cu cîtul rezultat dintre primul şi al doilea produs al numerelor: 18 şi 5; 5 şi 2.

Rezolvaţi problema în două moduri luînd ca unitate de măsură metrul.

1) $18 \times 5 = 90$ (primul produs)
$5 \times 2 = 10$ (al doilea produs)
$90 : 10 = 9$ (cîtul = latura unui pătrat)
$P = L \times 4$ $P = 9\text{m} \times 4 = 36$ m.
$A = L \times L$ $A = 9\text{m} \times 9\text{m} = 81\text{m}^2$.

2) $(18 \times 5) : (5 \times 2) = 9$
$P = 9\text{m} \times 4\text{m} = 36\text{m}$
$A = 9\text{m} \times 9\text{m} = 81\text{m}^2$.

*Probleme de aflare a 2 numere cunoscînd suma, diferenţa şi cîtul lor.*

Exemplu:

Sala de clasă în care învăţăm are forma de dreptunghi cu perimetrul de 30 m. Cîţi m are fiecare dimensiune, dacă lungimea este mai mare cu 3 m. Care este aria neocupată de bănci, dacă acestea se întind pe o suprafaţă de 38 $m^2$?

Pentru însuşirea conştientă a modului de rezolvare a problemelor de acest fel, s-a recurs la utilizarea desenului (fig. 3).

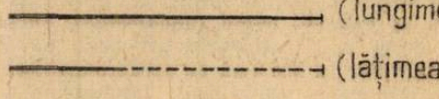



*Fig. 3*

Din reprezentarea schematică a problemei şi analiza ei, elevii au dedus procedeele de calcul. S-a stabilit că o lungime şi o lăţime a dreptunghiului este egală cu semiperimetrul acestuia. Deci pentru a afla semiperimetrul sălii de clasă trebuie să se împartă perimetrul la 2.

Calculele efectuate în rezolvarea acestei probleme sînt:

1) 30 m : 2 = 15 m (semiperimetrul)
15 m + 3 m = 18 m (dacă lățimea ar avea tot atîția metri cît și lungimea împreună ar fi 18 m)
18 m : 2 = 9 m (lungimea are 9 m)
9 m — 3 m = 6 m (lățimea are 6 m).

2) 30 m : 2 = 15 m (semiperimetrul)
15 m — 3 = 12 m (cele două lățimi)
12 m : 2 = 6 m (lățimea)
6 m + 3 = 9 m (lungimea)

Pentru a răspunde la întrebarea a doua, elevii au aflat aria neocupată de bănci prin următorul calcul:

$A = 9\ m \times 6\ m = 54\ m^2$
$54\ m^2 - 38\ m^2 = 16\ m^2$

3) Un teren de sport dreptunghiular are perimetrul de 250 m, iar lungimea este de 4 ori mai mare decît lățimea
Care este aria terenului?
Explicarea rezolvării problemei s-a făcut cu ajutorul desenului.
Problema a fost rezolvată astfel:

| | |
|---|---|
| Aflarea semiperimetrului | 250 m : 2 = 125 m |
| Numărul părților | 4 + 1 = 5 |
| Aflarea lățimii | 125 m : 5 = 25 m |
| Aflarea lungimii | 25 m × 4 = 100 m |
| Aria terenului | 100 m × 25 = 2500 m² |

O problemă creată de elevi, în care au valorificat toate cunoștințele însușite în legătură cu aflarea ariilor pătratului și dreptunghiului, a fost următoarea:

Pentru completarea trusei cu figuri geometrice, elevii clasei a III-a au cumpărat o bucată de placaj în formă de pătrat cu latura de 1 metru. Din această bucată au tăiat următoarele figuri geometrice: 10 pătrate cu latura de 3 cm, 9 pătrate cu latura de 7 cm, 8 pătrate cu latura de 9 cm, 5 pătrate cu latura de 10 cm, 4 dreptunghiuri cu lungimea de 10 cm și lățimea de 9 cm și 10 dreptunghiuri cu lungimea de 9 cm și lățimea de 7 cm. Cîți cm² de placaj au rămas pentru a tăia și alte figuri geometrice?

Problema a fost rezolvată după următorul plan:

*a)* Cîți cm² avea bucata de placaj?
1 m × 1 m = 1 m² = 10000 cm²

b) Cîți cm² de placaj s-au folosit pentru toate figurile geometrice tăiate?
(3 × 3) × 10 + (7 × 7) × 9 + (9 × 9) × 8 + (10 × 10) × 5 + (10 × 9) × 4 + (9 × 7) × 10 = 2569 cm²

*c)* Cîți cm² de placaj au rămas?
10000 cm² — 2569 cm² = 7431 cm².

În munca migăloasă și plină de răspundere de la clasă, am constatat că nu se poate delimita creativitatea de rezolvarea de probleme, dar nu se poate pune nici semnul egalității.

Ceea ce este mai important decît rezolvarea problemelor este capacitatea de a găsi probleme, în primul rînd de a descoperi, a inventa sau a recunoaște o problemă.

Prin eforturi susținute și competent conduse, elevul trebuie să simtă treptat că realizează progrese. El trebuie să vadă că performanțele sale au o anumită utilitate și semnificație și că poate deveni capabil de performanțe originale.

# Promovarea metodelor active-participative la lecțiile de cunoștințe despre natură

**Înv. RICHARD ȘANDOR**
**Liceul pedagogic din Sighetu Marmației**

**În lumina noii metodologii didactice, dobîndirea și însușirea cunoștințelor despre mediul înconjurător, despre natură, în general, le-am fundamentat, chiar din clasa I, pe utilizarea metodelor active participative în procesul de predare-învățare, care stimulează capacitățile intelectuale și de cunoaștere ale elevilor, curiozitatea lor epistemică, trezindu-le în același timp un viu interes pentru lecție.**

**În cele ce urmează mă voi referi la unele din aceste metode, și anume:** metoda jocurilor, metoda testelor de cunoștințe, instruirea programată, prezentînd activitățile organizate, modalitățile, tehnicile și procedeele specifice muncii cu aceste metode la fiecare clasă, respectînd particularitățile de vîrstă și individuale ale elevilor.

La lecțiile de dezvoltarea vorbirii din *clasa I*, prin care am urmărit cunoașterea mediului înconjurător, a naturii am utilizat următoarele forme de activități:

1. Jocuri didactice: „CUNOAȘTEȚI BINE ANIMALELE?" Participanți: grupe a cîte 5—10 elevi. Materiale utilizate: ilustrații, jetoane cu animale, instrumente de scris și de desenat, foi de hîrtie. Desfășurare: Conducătorul jocului va distribui cîte un plic conținînd 20 de jetoane cu animale (cal, vacă, porc, oaie, lup, urs, vulpe etc.). Participanții vor grupa animalele în sălbatice și domestice, după care, în ordi-

nea grupelor, cu participarea fiecărui membru, vor vorbi despre foloasele și pagubele pe care le aduc omului. Cîștigătoare va fi grupa care lucrează corect și răspunde bine.

Variante:

*a)* — Să așeze lîngă fiecare animal din ilustrație jetonul care reprezintă adăpostul său.

*b)* — Să deseneze pe foaie, în timp limitat, cu ce se hrănește animalul prezentat de conducătorul jocului.

*c)* — Să așeze lîngă desenul fiecărui animal ilustrația care prezintă foloasele sau pagubele pe care le aduc.

*d)* — Să aranjeze în ordine ilustrațiile care reprezintă etapele pentru obținerea unui produs dintr-un animal domestic. (Exemplu: îngrijirea purceilor, îngrășarea porcilor, tăierea și pregătirea cărnii, prepararea produselor).

**2.** Jocuri de orientare școlară și profesională: „DE-A MESERIAȘII". Participanți: grupe a cîte 5—10 elevi. Materiale utilizate: lăzi cu unelte și scule, magnetofon, costumașe, ilustrații, pînză, ace, ață, placaje, cuie, ciocane, instrumente de scris, foi de hîrtie. Desfășurare: Fiecare grupă va mima pentru cealaltă grupă cîte 3 meserii. (Exemplu: șofer, croitor, miner). Sarcina participanților este de a ghici meseriile mimate. Cîștigă grupa care ghicește toate mimările, de asemenea se ia în considerație și modul de execuție.

Variante:

*a)* să recunoască unele unelte de muncă și să indice meseriile care le folosesc.

*b)* Să recunoască diferiți meseriași după obiectele confecționate (Ex: ziar, pîine, haină).

*c)* Să deseneze, în timp limitat, obiectele pe care le confecționează diferiți meseriași. (Ex.: tîmplar, croitor).

*d)* Să recunoască meseriașii după înregistrările de la magnetofon despre caracteristicile meseriilor (Ex.: învățător, cioban).

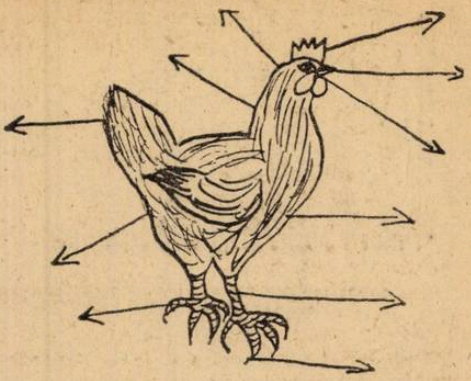
*e)* Să recunoască meseriașii după costumație (Ex.: bucătar, milițian, pădurar, doctor).

*f)* Să confecționeze după șablon obiecte simple (Ex.: rochițe și scăunele pentru păpuși).

Asemenea jocuri au pus pe fiecare elev în postura de „subiect activ" al lecției, de a se vedea capabil să execute activități plăcute, instructiv-educative, interesante, au dus la minimalizarea sentimentului de superioritate al unor activități sau de inferioritate al altora, au avut un mare rol în formarea colectivului de elevi, a acelui climat afectiv care îndeamnă pe fiecare la activitate.

În *clasa a II-a* pentru a realiza participarea activă la lecții am utilizat metoda testelor de cunoștințe. Pentru exemplificare voi prezenta testul folosit la lecția cu subiectul „Găina".

**I.** Scrieți pe desen, în dreptul săgeților, care sînt părțile corpului găinii!



**II.** Descrieți înfățișarea găinii!

.....
.....
.....

**III.** Ce fel de pasăre este găina?
— domestică
— sălbatică
(Subliniați și motivați răspunsul ales).

.....
.....
.....

**IV.** Găina se hrănește cu .....

**V.** De ce găinii i se spune pasăre scurmătoare?

.....
.....
.....

**VI.** Cum se înmulțește găina?

.....
.....
.....

**VII.** Este pasăre folositoare? — Da
— Nu
(Subliniați și motivați răspunsul ales)

.....
.....
.....

**VIII.** Care sînt dușmanii găinilor?

.....
.....
.....
.....

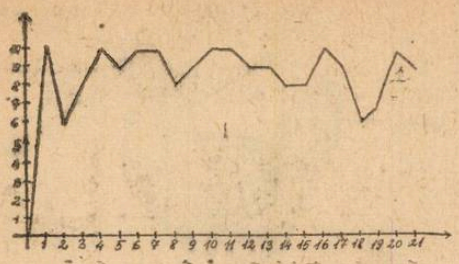
**IX.** Formați propoziții cu următoarele cuvinte: Cloșca, coteț, vulpea, puii, cîinele..

.....
.....
.....

**X.** Completați:
Găina este pasăre ..... Ea trăiește lîngă ..... Părțile corpului găinii sînt .....Ea se hrănește cu.. ..... Găina se înmulțește prin ..... Dușmanii găinilor sînt: .....De la găină omul folosește .....

Pe lîngă activizarea elevilor, cu ajutorul testelor am putut stabili și golurile din cunoștințele lor.

Rezultatele aplicării testului de mai sus sînt prezentate în graficul următor:



*Grafic reprezentînd numărul de itemuri corect rezolvate de fiecare elev.*

Preocupat să cercetez pe cale experimentală eficiența fișelor de instruire programată, la *clasa a III-a* am folosit asemenea fișe la lecții. La întocmirea lor am urmărit să evit o fărîmițare prea mare a materiei, să dau posibilitatea elevilor să-și însușească cunoștințele în mod individual și apoi să le aplice în practică. (Ilustrațiile au fost colorate). La lecția cu subiectul „Fagul" am utilizat următoarea fișă de instruire programată:

FAGUL

1. În imaginea de mai jos aveți o pădure de fag!
Observați-o cu atenție!

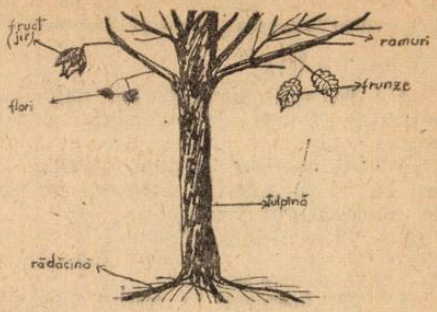
2. *Fagul* este arborele cel mai răspîndit în pădurile de la poalele munților și de pe dealurile mai înalte.

3. Cel mai răspîndit arbore în pădurile de la poalele munților și de pe dealurile mai înalte este .....

R: fagul

4. Ca orice plantă fagul are:
1. rădăcină
2. tulpină
3. frunze
4. flori
5. fructe

5. Priviți și observați cu atenție desenul de mai jos!




6. Scrieți sub fiecare desen ce reprezintă!

7. **Rădăcina:** este lemnoasă, puternică, nu se înfige adînc în pămînt deoarece locul pe unde crește fagul este stîncos și pietros.

8. Fagul are rădăcina .....și .....

$R_1$: lemnoasă $R_2$: puternică

9. **Tulpina** este înaltă, învelită cu o coajă netedă, cenușie-albicioasă, scorțoasă spre rădăcină.

10. Tulpina fagului este ..... și are o coajă de culoare .....

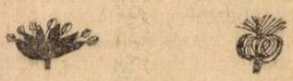
$R_1$: înaltă $R_2$: cenușie-albicioasă

11. **Frunzele** sînt simple, de un verde-închis, strălucitor.
*Observație:* Toamna, frunzele fagului capătă o culoare roșcată, se uscă și apoi cad.

12. Frunzele fagului sînt ..... și au culoarea .....

$R_1$: simple $R_2$: verde-închis, strălucitor

13. **Florile:** Fagul are două feluri de flori:



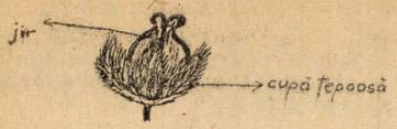
în formă de mugurași; în formă de mițișori

*Observație:* înflorește odată cu înfrunzirea

14. Fagul are două feluri de flori în formă de ..... și în formă de .....

$R_1$: mugurași $R_2$: mițișori

**15. Fructul** fagului se numește jir. Jirul este învelit într-o cupă țepoasă:




*Observație:* Jirul este foarte căutat de mistreți și urși, se folosește și la îngrășarea porcilor.

**16.** Fructul fagului se numește ..... El este învelit într-o .....

**$R_1$: jir $R_2$: cupă țepoasă**

**17. Lemnul** de fag are o culoare albă spre roz și se folosește pentru fabricarea: mobilei, jucăriilor, a vagoanelor și traverselor, ca material de construcție și de foc.

**18.** Lemnul de fag se folosește la fabricarea ..... ca material de ..... și de .....

**$R_1$: mobilei, jucăriilor, vagoanelor**
**$R_2$: construcție, foc**

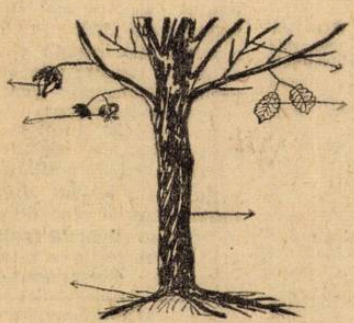
**19. Țineți minte:** Pădurile de fag sînt o mare bogăție a patriei. Ca și celelalte păduri, cele de fag sînt ocrotite și refăcute, mereu sînt sădiți puieți în locul arborilor tăiați! Notă: E foarte periculos să facem foc în pădure, deoarece se poate aprinde toată pădurea!

**20.** Dacă crezi că ți-ai însușit cunoștințele despre fag poți trece mai departe, la etapa următoare, să-ți verifici cunoștințele cu ajutorul testului de mai jos:

**I.** Unde cresc pădurile de fag?
— la cîmpie, lîngă bălți
— pe dealurile joase
— la poalele munților și pe dealurile înalte.

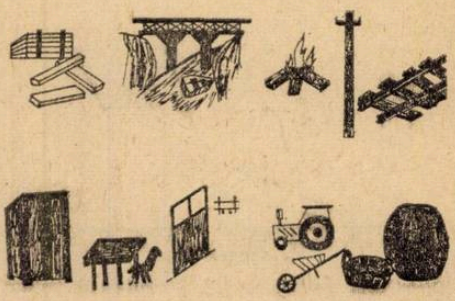
*Subliniați răspunsul corect!*

**II.** Localizați pe desen în dreptul săgeților părțile fagului!



**III.** Rădăcina fagului este ..... Tulpina este ..... Frunzele sînt ..... Florile sînt ca niște ..... și ca niște .....Fructul fagului se numește ..... și este învelit într-o .....

**IV.** Scrieți pe desen în dreptul imaginilor la ce se folosește lemnul de fag!



**V.** Explicați înțelesul propoziției: „Nu faceți foc în pădure!"

.....
.....

**VI.** Comparați fagul cu bradul după tabelul de mai jos, făcînd și notații:

| Denumirea arborelui | Locul unde crește | Rădăcina | Tulpina | Frunzele | Florile | Fructele | Întrebuințare |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Fagul** | | | | | | | |
| **Bradul** | | | | | | | |

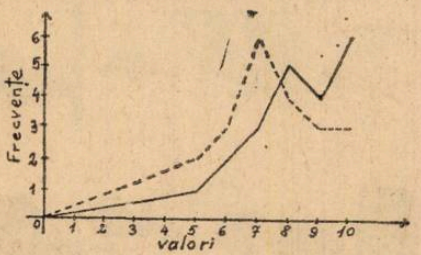
Indicație: Copiați schema lecției pe caiet:

**FAGUL**

*Locul unde crește:* — la poalele munților
— pe dealurile înalte
*Alcătuire:* Rădăcina — lemnoasă și puternică
Tulpina — înaltă, cenușie-albicioasă
Frunzele — simple, verzi-strălucitoare
*Florile* — ca niște mugurași
— ca niște mițișori
*Fructele* — mici, numite jir.
*Întrebuințări:* — la fabricarea mobilei, jucăriilor, vagoanelor, ca material de construcție și de foc.

Eficiența acestor fișe de instruire programată s-a putut vedea în urma administrării testului prezentat mai sus, atît la clasa experimentală, cît și la clasa de control, unde procesul de predare-învățare nu s-a conceput pe baza acestor metode.

Rezultatele obținute de cele două clase reies în mod evident din graficul de mai jos:




*Distribuția performanțelor la evaluarea testelor de la cele două clase.*
*—— clasa experimentală ---- clasa de control*

Mă voi opri în acest loc cu prezentarea metodelor active-participative folosite; ele nu sînt decît cîteva sugestii simple.

Oricît de bune ar fi aceste metode, valoarea lor adevărată depinde de modul în care cadrul didactic le utilizează în activitatea sa directă cu școlarii.

## BIBLIOGRAFIE


1. D. Muster, S. Pușcașu, *Examinarea în ciclul primar cu teste docimologice*, „Revista de pedagogie", nr. 7, 1977.
2. I. Cerghit, *Metode de învățămînt*, București, E.D.P., 1980.
3. I. Șeredean, F. Dițuleasa, E. Burtea, *Cunoștințe despre natură*, manual pentru clasa a III-a, București, E.D.P., 1980.
4. C. Teodorescu, *Metodica predării științelor naturii, clasele I—IV*, București, E.D.P., 1977.


# O CARTE MEREU ACTUALĂ*

CÎTEVA PĂRERI despre cartea pomenită vin mai tîrziu decît de obicei. Obișnuit, o carte se prezintă cititorilor la apariție, în ideea popularizării. Prezentele rînduri vin, însă, din partea unui practician, care nu și-a putut permite să facă numai niște afirmații lipsite de acoperirea confirmărilor pe care le dă practica. Căci, cartea citată nu conține numai idei teoretice, care ar fi putut primi aprecieri imediate, ci și îndrumări practice de largă generalitate, care au trebuit să fie aplicate și confirmate de activitatea practică. Semnatarul acestor rînduri se ocupă de mult de problemele didactice ale învățării din ciclul primar și de aceea i-au trebuit cîțiva ani de aplicare și verificare. Valoarea unei cărți stă în perenitatea ideilor, mai ales în cazul problemelor de didactică generală sau specială care nasc, de cele mai multe ori, suspiciuni și neîncredere. Meritul cărții stă tocmai în faptul că orientările de ordin practic, formulate cu claritate, și motivația psihopedagogică au izvorît din necesități practice, din grija ca micii școlari să învețe gramatica limbii române mai ușor și mai eficient. Remarcăm cîteva direcții-cadru de acțiune de o deosebită valoare pentru activitatea practică.

1) Însușirea cunoștințelor de gramatică se eșalonează pe o perioadă îndelungată, punîndu-se, treptat, la îndemîna elevilor elementele din conținutul noțiunii, începînd cu cele care pot fi percepute nemijlocit. În acest scop se definesc, cu claritate, elementele definitorii ale noțiunii (tipic, în acest sens, este însușirea noțiunii de substantiv).

Sistemul acesta are avantajele: a) evită învățarea prin efort de memorare, care este de scurtă durată; b) realizează conexiunea dintre elementele definitorii ale noțiunii, ducînd la recunoașterea genului proxim și a diferenței specifice, elementele principale implicate în formularea definiției gramaticale; c) procesul de generalizare și integrare în sistem a subansamblelor conținutului pune accentul pe latura formativă, conducînd spre *dezvoltarea gîndirii sistemice*; d) dă prilejul să se evalueze posibilitățile de realizare a finalităților — însușirea și aplicarea cunoștințelor în vederea exprimării corecte; e) cunoașterea treptată a elementelor definitorii vine în sprijinul elevilor cu ritm mai lent de învățare, contribuind la evitarea rămînerii în urmă la învățătură și la eliminarea eșecului școlar pe care gramatica l-a alimentat asiduu.

2) Programa experimentală prefigurează unele elemente ale învățării anticipative — idee de mare actualitate și nu de mai puțină eficiență. Psihologia genetică a demonstrat existența unor stadii în învățare, mergînd de la acțiunea exterioară realizată prin percepere nemijlocită și acțiune pînă la ideea generală aplicabilă tuturor claselor asupra cărora se extind notele definitorii ale categoriei gramaticale. În felul acesta, la un moment dat, cel care învață se poate sprijini pe ceea ce a cunoscut anterior. Afirmația: „clasa cuvintelor care arată nume de obiecte are rolul unui pivot" (p. 138) ilustrează faptul că pînă la „clasă" s-a parcurs un drum îndelungat, mergîndu-se din obiectiv în obiectiv. Nu trebuie motivată justețea, pentru practica didactică, a acestei idei. În afară de eficiența cognitivă, sprijinirea pe elemente înainte cunoscute are valoare afectivă, sprijin serios al învățării școlare.

3) Conținutul programei, respectînd logica formării categoriilor gramaticale, are un pronunțat caracter aplicativ. Operaționalitatea cunoștințelor, la un moment dat, rezultă din faptul că pot fi însușite prin activitate proprie. Obiectivul final propus — exprimarea corectă — se realizează treptat, fiind corelat cu capacitatea de recepționare a elevilor. Există posibilitatea de acțiune pe planuri diferite de interiorizare și generalizare, ceea ce pune în evidență faptul că se poate oferi de lucru tuturor elevilor unui colectiv eterogen, așa

*(Continuare în pag. 51)*

**Înv. emerit GH. ȘIRETEANU**

*) ȘTEFANIA POPESCU, Limba română în școala generală. Sistem de predare și metodologie. Ed. did. și ped., București, 1978.

# Personalitatea culturală a cadrelor didactice

ION HOLBAN
Universitatea „Al. I. Cuza", Iași

**Consider necesară explicarea și fundamentarea unor concepte în accepțiunea pedagogiei moderne și ale noilor funcții pe care le îndeplinește școala și personalul didactic în societatea actuală. Acesta este de fapt și obiectul participării mele la dezbaterea inițiată de redacție pe această temă*.**

**1. ȘCOALA-INSTITUȚIE DE CULTURĂ.** Cu siguranță, nu este nici o exagerare în afirmația pe care ne permitem să o facem că *definiția noțiunii de cadru didactic include, în conținutul său, ideea de cultură.* Orice cadru didactic este un om de cultură. Nici nu ar putea să fie altfel, de îndată ce rolul său principal este de a transmite valori culturale de la o generație la alta, de a ajuta pe tineri în asimilarea culturii, de a forma oameni creatori de cultură. Aceasta este funcția principală a școlii, indiferent dacă este vorba de învățămîntul preșcolar sau de cel universitar, de învățămîntul profesional sau de cel liceal. Școala este o instituție de cultură, iar slujitorii ei se găsesc în serviciul acestor valori. În realizarea generației tinere, sarcină ce constituie principalul obiectiv al școlii, cultura este un factor preponderent. Nivelurile atinse în acest proces de realizare sînt condiționate de potențialul aptitudinal al fiecărui tînăr, dar și de condițiile de pregătire de care a beneficiat. Poate că a avut dreptate René Maheu cînd s-a adresat copiilor cu următoarele cuvinte: „*Cheia care vă permite accesul la toate comorile științei și culturii este educația. Aș vrea să n-o considerați ca pe o constrîngere sau ca pe o rutină plicticoasă și trecătoare. Ea constituie un început pentru a vă cuceri pe voi înșivă* (subl. ns.) [5]. Apropierea pe care o face René Maheu între educație și cultură nu este întîmplătoare și, în acest sens, reținem precizarea sa că „orice act de cultură și de știință este în esență o gîndire a omului despre om" [5]. Cultura atribuie omului caracteristica de uman.

**2. CULTURA — ACCEPȚII ȘI VALENȚE.** Atunci cînd Ralph Linton vorbește despre fundamentul cultural al personalității [4], pune la bază formării persoanei ansamblul achizițiilor materiale și spirituale ale societății. „Personalitatea de bază" se consolidează încă în anii mici ai copilăriei, prin ceea ce copilul asimilează în condițiile contactului său social (din familie) și care intervine, exercitînd o acțiune de modelare, în procesul acestuia de integrare în grup. Integrarea socială se consolidează astfel, prin integrarea copilului în valorile culturii, prin asimilarea în planul personalității a acestor valori. În acest context, are loc procesul de socializare a micii ființe umane, proces care nu este altceva decît rezultatul unei activități de învățare (spontană sau organizată), prin care copilul își însușește bunuri din bagajul cultural al societății, dobîndind, în timp, posibilitatea de a intra în contact cu oamenii, de a comunica sau de a acționa în acord cu ei. În acest mod se conturează *una dintre funcțiile principale ale culturii, ale culturii generale, și anume de a fi o „punte spirituală comună prin care se înțeleg oamenii, indiferent de profesiunea lor*" (subl. ns.) [2].

Școala intervine în acest moment al dezvoltării copilului. Ea exercită o acțiune formativă, organizată științific și diferențiată. Peste structurile specifice pe care le prezintă copiii, în funcție, la fiecare, de mediul în care s-a dezvoltat și de experiența socială pe care a avut-o, *școala fundamentează progresiv o cultură generală, capabilă să asigure conturarea valorică a personalității și direcțiile ei de orientare.* Se pot distinge, la această structură culturală, parametri dependenți de extensiune, de conținut (domeniu dominant) și de profunzime, adică de calitatea asimilării, o bună consolidare a personlității, sub aspect cultural, excluzînd superficialitatea și înregistrarea mecanică a datelor. Ilustrativ, în acest sens, este următorul pasaj din Gaston Berger: „Cei mai buni discipoli ai unui profesor nu sînt cei care repetă lecțiile după el, ci acei cărora le-a dezvoltat forțele pentru a-i face să meargă singuri pe drumurile lor..." și adaugă ceva mai departe „cînd ei au devenit capabili să creeze" [1].

Ce este cultura generală? Preferăm să dăm un răspuns pragmatic și anume să delimităm conceptul de cultură generală prin elemente ale procesului de învățămînt, considerînd că *tot ceea ce este organizat pentru întreaga populație școlară aparține culturii generale și că tot ceea ce conduce la diferențieri în formarea personalității intră în sfera culturii specializate*, care, în mod normal, *precede consolidarea culturii profesionale.* În acest context, toate cunoștințele oferite spre asimilare în grădiniță, școală primară și gimnaziu sînt, în totalitate (cu excepția unor situații din școlile speciale) cunoștințe de cultură generală. Începînd din treapta I de li-

* Vezi D. Fânaru, *Cultura contemporană în coordonate pedagogice*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1982

ceu, sfera culturii generale (văzută prin obiectele de învățămînt) cunoaște o restrîngere progresivă. Astfel, după o accentuare mai semnificativă în treapta a II-a de liceu, în învățămîntul superior cultura generală nu mai ocupă decît un loc cu totul redus. Această restrîngere are loc concomitent cu introducerea și consolidarea conținuturilor unor culturi de specialitate. Se poate afirma, în acest context, că modul de organizare al școlii noastre, cu începere de la treapta I de liceu, condiționează prin tipurile de liceu (mecanic, agricol, sanitar), un început de diferențiere tipologică între persoane, sub aspectul cultural al personalității, diferențiere care se accentuează la nivelul învățămîntului superior, permițînd distingerea unor modele culturale cu profil propriu.

În cultura generală a unei persoane se întîlnesc astfel cunoștințe din domenii variate de cunoaștere umană, cum sînt: știința (de la matematici, fizică, chimie, biologie, la istorie, geografie sau filosofie, sociologie, psihologie, economie, etică, drept), arta (muzica, arte plastice), tehnica, activitate practică, sportul. Observăm, analizînd programele de învățămînt, că școala asigură o cultură generală a cărui nivel este corelat cu nivelul general de instruire: elementară, medie și superioară.

Funcțiile culturii generale sînt multiple: condiționează înțelegerea fenomenelor exterioare (naturale, sociale), permite orientarea persoanei în ansamblul valorilor sociale, facilitează integrarea persoanei în condițiile realității și, în special, constituie suportul oricărei culturi de specialitate sau profesionale.

Dacă, *văzută în conținutul său, cultura generală este una, culturile de specialitate pot fi, principial, nelimitate ca număr*. Ele înseamnă o restrîngere (sub aspectul extensiunii tematicii) și o direcționare a procesului de pregătire. Restrîngerea oferă posibilitatea de a adînci problemele, de a cunoaște mai mult decît știu alții. *Orice cultură de specialitate se structurează pe cultura generală*. Unele cunoștințe de cultură generală condiționează posibilitatea acumulării oricărei culturi de specialitate (cunoștințele de scris, citit, de calcul, de limbă, de limbi străine etc.), altele condiționează numai unele specializări, cum ar fi condiționarea de către fizică, chimie, matematică a specializării în mecanică, electrotehnică sau în altele. Nivelul culturii generale, în ansamblu sau pe compartimente, condiționează atît de mult pregătirea diferențiată, încît, în unele cazuri elevul reușește să se joace cu unele dintre obiectele respective. *Cultura de specialitate asigură o pregătire de ansamblu pentru un domeniu de activitate socială*. Este alcătuită din cunoștințe, tehnici de lucru, deprinderi, scheme operaționale și reprezintă, putem spune, „cultura generală" a domeniului respectiv de valori. După cultura generală, *cultura de specialitate este criteriul care exprimă mai pregnant polivalența fondului cultural (pregătirii) al unei persoane*, natura problemelor pe care le poate cuprinde și satisface. *Cultura de specialitate asigură posibilitatea exercitării unui număr variat de profesiuni* (cu aceeași bază științifică), iar în cazul în care anumite activități profesionale se restrîng, *cultura de specialitate asigură condiția recalificării în activități cu tematică înrudită*.

*Cultura profesională este subordonată culturii de specialitate. Cuprinde o parte din conținutul acesteia și marchează, ea însăși, o continuare a specializării*. Domeniul de activitate al persoanei se restrînge. *O parte din parametrii culturii profesionale se precizează prin însăși practica în profesiune. Fără o cultură generală și una de specialitate, temeinic consolidate, cultura profesională nu poate cunoaște parametri superiori*. Îmbinarea dintre teorie și practică în perioada pregătirii asigură prezența unui anumit nivel profesional chiar din momentul integrării în activitate. Se întîlnesc și situații în care informația implicată în exercitarea unei profesiuni să depășească cultura de specialitate a persoanei sau să implice existența a două culturi de specialitate distincte. Acesta este, de exemplu, cazul profesiunilor didactice, în care alături de specializarea profesorului în domeniul științei pe care o predă, devine necesară și o pregătire de specialitate în domeniul educației, pentru a se evita ca pregătirea pentru funcția de educator să fie rezultatul confruntării cu realitatea, a empirismului sau, în perspectivă anilor, rezultat al acțiunilor de autoformare (educație permanentă). S-ar mai putea cita și alte situații în care *cultura profesională depășește cultura specialității de bază, fiind necesară obținerea unor informații din alte domenii*. Se poate menționa, astfel, situația în care informația ce se oferă printr-un obiect de studiu să difere, în concretizările sale, de la un tip de școală la altul. *Este necesar ca temele de matematică, fizică, chimie, limbi străine să fie tratate în funcție de profilul școlii* (agricol, mecanic). În situația respectivă cultura generală pe care o are profesorul îi poate veni în ajutor.

3. CONTURAREA UNOR MODELE CULTURALE. Orice profesiune, prin tematica sa, determină la cei care o practică structurarea unor modele culturale, precum determină și existența modelelor comportamentale. Este un proces normal, care se structurează în timp și care asigură, sub un anumit aspect, concordanța dintre solicitare și posibilitățile de răspuns ale persoanei. Educația, educația în vederea integrării profesionale, urmărește tocmai realizarea acestui deziderat. Identificarea modelelor respective se poate face fie plecînd de la problematica profesională, fie de la analiza configurației culturale a persoanelor care practică profesiunea în cauză. Se pare că primul procedeu este mai economicos, activitatea fiind o realitate mai puțin complexă

decît personalitatea. Analiza comparată este necesară în ambele procedee menționate, pentru a distinge elementele comune tuturor profesiunilor sau numai unor grupe de profesiuni, cît și elementele specifice activității profesionale care ne interesează. De fapt, organizarea procesului de pregătire are la bază tocmai analiza respectivă. În acest context se plasează și problema distincției dintre cultura generală, de specialitate sau profesională ce sînt implicate într-o activitate dată.

O analiză a profesiunilor didactice scoate în evidență complexitatea modelelor culturale întîlnite la acest grup de profesiuni (educator, învățător, profesor de liceu sau de universitate). Deși în interiorul acestor profesiuni ponderea anumitor parametri se schimbă, nivelul culturii solicitate rămîne o caracteristică dominantă. Importanța deosebită a culturii în exercitarea activităților didactice determină pe Gaston Mialaret să facă o afirmație categorică: „Un ignorant nu va fi niciodată un educator vrednic de acest titlu" [6]. Devine poate utilă precizarea că *nivelul de cultură nu se exprimă prin cantitatea de informație înmagazinată, ci prin numărul problemelor pe care persoana în cauză, cu informația deținută, le poate rezolva*, iar *ceea ce i se cere unui cadru didactic este tocmai această operaționalitate, calitate ce reflectă modul de organizare al informației și calitățile structurale ale proceselor intelectuale.*

Intrînd în detalii, sîntem în situația de a preciza că în cultura profesională a cadrelor didactice se întrepătrund elementele culturii generale cu ale culturii de specialitate, dar că în structurarea acesteia din urmă se întîlnește un fenomen cu frecvență aproape neîntîlnită la nivelul cu care-și face simțită prezența și anume dubla pregătire în specialitate: a disciplinei pe care o predă (fizica, chimia) și a contextului educațional în care are loc predarea, ca și întreaga activitate de susținere a generației tinere în procesul său de realizare (psihologie, pedagogie). Ambele culturi de specialitate intervin cu valențe egale în realizarea obiectivelor profesionale. Mi-aș îngădui să citez pe Gaston Berger: *„Oricît ar fi de savant, specialistul care se izolează și se restrînge la domeniul lui îngust de specialitate rămîne, în afara culturii, care înainte de toate înseamnă simțul umanului"* (subl. ns.) [1], sau pe Gaston Mialaret: „Un rău specialist, închistat în disciplina sa și incapabil de a se adapta timpului și locului... va putea împărtăși cunoștințe, dar nu va exercita rolul de educator" sau „Poți fi un excelent matematician, dar să nu înțelegi nimic din problemele psiho-pedagogice ale formării spiritului matematic. Istoricul cel mai pătrunzător poate fi un slab profesor de istorie, incapabil de a prezenta corect elevilor săi cadrele temporare" [6]. Am folosit aceste citate din gîndirea unor prestigioși pedagogi contemporani, pentru a putea sugera valențele pe care le au cele două culturi de specialitate întîlnite în modelul cultural al cadrelor didactice, inseparabilitatea lor și rolul egal pe care-l dețin.

Cultura de specialitate (a obiectului) este asigurată prin liceele pedagogice, pentru educatoare și învățători și prin instituții de învățămînt superior pentru profesori. Interesant este faptul că literatura de specialitate nu conține critici la adresa acesteia, cu excepția referitoare la învățători și educatoare, Robert Dottrens [3], ceea ce înseamnă că activitatea respectivă se desfășoară la nivelul unor parametri considerați satisfăcători.

Nu același lucru se poate afirma despre pregătirea profesorilor în specialitatea implicată în rezolvarea problemelor de educație. Pregătirea psihopedagogică a profesorilor, cu toate ameliorările înregistrate, rămîne pe un plan secund. Ea se realizează printr-un număr de cursuri dispersate în cei patru ani de pregătire universitară și printr-o activitate practică ce este plasată spre sfîrșitul perioadei de pregătire și care are o valoare mai mult informativă decît formativă. *Comparînd pregătirea practică a studenților care vor îmbrățișa cariere didactice cu a celor din medicină sîntem îndemnați să ne întrebăm dacă este mai ușor să identifici parametrii unei situații patologice decît ai unei situații normale și dacă este mai simplă o terapeutică medicală realizată în clinică decît organizarea și conducerea unui proces formativ ce se desfășoară în contextul realităților sociale.* La universitatea din Varșovia am văzut mape cu lucrările practice ale studenților, ce au fost alcătuite pe parcursul întregii perioade de pregătire universitară. Un viitor cadru didactic se pregătește în școală, nu făcîndu-i-se, în afara acesteia, teoria problematicii educaționale. *În momentul în care termină o facultate cu profil didactic, studentul trebuie să aibă consolidați parametrii activității pe care o va desfășura și poate chiar mai mult decît atît, să întrevadă modalitățile proprii de integrare în școală* (efect al asimilării). *Numai astfel se poate consolida o cultură de specialitate pe linie psihopedagogică.*

*În condițiile actuale, informația psihologică și pedagogică pe care o deține profesorul este mai mult de cultură generală*, decît de specialitate, *iar rezolvarea problemelor respective are la bază experiența personală.* Prezența în școală a unor specialiști (psihologi, pedagogi, medici), ca și existența unor laboratoare de orientare sau de asistență psihopedagogică, sînt modalități, prin care se încearcă o acoperire a deficitului existent în pregătirea unui personal cu mari responsabilități sociale.

Cultura generală se conturează ca un element esențial al modelului cultural al cadrelor didactice. Ea exprimă lărgimea orizon-

tului unui specialist și nimic altceva nu este mai necesar pentru reușita unei acțiuni de educație. Această cultură se găsește la baza dialogului educațional profesor-elev, ale cărui valențe formative sînt de o deosebită valoare, precum tot această cultură susține întregul proces de predare a informației la obiectele de specialitate (exemple, referiri, integrări). În contextul legăturii dintre școală și viață, *se poate afirma că întreaga acțiune de predare este util să fie organizată pe parametrii principali ai unei culturi generale*. Cu cît profesorul, în predarea obiectului său, face apel la un ansamblu mai larg de cunoștințe, cu atît consolidează la elevi o imagine mai unitară despre lume și despre cunoașterea umană. Pentru ridicarea nivelului de cultură generală a cadrelor didactice poate ar fi necesară introducerea în programul lor de pregătire (în școală sau în universitate) a cîtorva discipline de sinteză, cum sînt: istoria științelor, istoria artelor, istoria civilizațiilor, studii asupra viitorului, asupra dinamicii sociale sau asupra dinamicii muncii, care, prin conținutul lor, lărgesc orizontul cultural al persoanei și facilitează deschiderea personalității spre social și uman. Consolidarea unei corecte orientări sociale va avea urmări asupra eficienței activității educative.

**4. SUB ACȚIUNEA TIMPULUI.** Oricît de bine sau de slab ar fi organizată, *cultura unei persoane se găsește sub acțiunea timpului. Timpul folosit util, în activități complexe și variate, aduce ameliorări în structura culturală a personalității*, precum timpul neexploatat suficient în folosul persoanei duce la degradări ale fondului respectiv. Degradările pot fi de natură variată: sărăcire, învechire, rutină. *Omul care ține la calitatea activității sale și, implicit, la prestigiul personalității sale, prin însăși organizarea formelor sale de viață, își susține valoarea sa culturală*. Profesorii cunosc destul de bine modalitățile de susținere a unui bagaj informațional. Ei le recomandă zilnic elevilor; eu, luîndu-le de la ei, le-aș recomanda tot lor.

Pentru că este vorba de o activitate de perfecționare, mă voi referi succint la cîteva modalități, de realizare, adresîndu-mă, în special, organizatorilor acestei activități:

*— Reciclarea este o acțiune necesară, dar valoarea ei nu se măsoară prin gradul de supraîncărcare al programului zilnic. Profesorii trebuie să aibă răgazul prelucrării datelor ce li se comunică*. Am organizat și noi stagii de documentare, dar activitatea respectivă s-a desfășurat în condițiile normale ale unui laborator, iar problemele le-am dezbătut, degajat, prin selectarea lor din activitate.

*— Revistele sînt mijlocul cel mai autorizat de informare asupra actualității. Un număr de reviste cu profil distinct ar trebui să se găsească în permanență în cancelaria oricărei școli. Este mijlocul optim de a li se asigura consultarea.*

*— Desfășurarea de către profesori a unei activități de cercetare constituie un mijloc de menținere a interesului pentru nou*. La îndemnul inspectoratului școlar, multe din cadrele didactice din Iași au devenit *colaboratorii institutelor de cercetare*. Rezultatele acestei colaborări sînt de o deosebită valoare.

— Simpozioanele au un rol informațional și educațional. Programele lor nu trebuie să fie supraîncărcate. E bine să se folosească și sistemul conferințelor, a căror efect îl apreciem în mod deosebit.

*— Existența unor seminarii pedagogice cu acces permanent pentru cadrele didactice, ar contribui la transmiterea metodologiilor perfecționate.*

*— Organizarea unor cursuri în tabere de vară permite contacte directe între cadrele didactice sau dintre acestea și diferite mari personalități.*

*— Cercurile metodice sau inspecțiile, desfășurate într-o atmosferă colegială, permit discutarea unor probleme de specialitate sau metodologice.*

Ne oprim aici cu enumărarea condițiilor de desfășurare a unor activități de perfecționare. De fapt, nu am dorit o inventariere a lor, ci numai sugerarea unor anumite modalități de lucru în cadru unor forme existente. *Perfecționarea este o problemă personală, efectele ei, însă, sînt sociale. Forurile cu responsabilitate în problemă au îndatorirea să creeze condiții pentru desăvîrșirea acestei activități*. Folosirea condițiilor respective de către profesor indică valoarea pe care acestea o prezintă. Eficiența, însă, a oricărei inițiative pe această linie este condiționată de păstrarea unui anumit echilibru în considerarea ei. Cadrele didactice, prin definiție, sînt persoane care s-au angajat să desfășoare o muncă pe tărîm social. Conduita lor, față de ei înșiși, trebuie să fie o expresie a acestei angajări sociale.

## BIBLIOGRAFIE


1. Berger Gaston, *Omul modern și educația sa*, București, E.D.P., 1973, pag. 32-33.
2. Bârsănescu Ștefan, *Cultura generală*, *Dicționarul de pedagogie*, București, E.D.P. 1979.
3. Dottrens Robert, *Institutori ieri, educatori mîine*, București, E.D.P., 1971, p. 158.
4. Linton Ralph, *Fundamentul cultural al personalității*, București, Edit. științifică, 1968.
5. Maheu René, *Civilizația universului*, București, Edit. științifică, 1968, p. 277.
6. Mialaret Gaston, *Reflexii asupra formării educatorilor*, articol în „L'Ecole et la Nation", 1968, citat din *Antologia pedagogilor francezi contemporani* (J. Combon, R. Delchet, L. Lefevre), București, E.D.P., 1977, p. 299.

# EDUCAȚIA DE MÎINE: cercetări și anticipări (IV)

# Tehnologia educației și formarea educatorilor pentru școala de mîine

Prof.univ. dr. GEORGE VĂIDEANU

REZUMATUL PRIMELOR TREI CAPITOLE

CUNOAȘTEREA caracteristicilor previzibile ale școlii de mîine stimulează și orientează acțiunea de inovare a învățămîntului; anticiparea devine o metodă de lucru a educatorilor. Informarea educatorilor și asocierea lor la elaborarea modelului școlii de mîine este o expresie a democratizării cercetărilor de viitorologie (prospectivă). Capitolele al II-lea și al III-lea s-au ocupat de caracteristicile conținuturilor educației de mîine. Sînt prezentate mai întîi dilemele și dificultățile cu care sînt sau vor fi confruntați educatorii și autorii programelor, dificultăți care par a condamna școala la o întîrziere continuă. Sînt prezentate apoi soluțiile pe care le întrevăd majoritatea specialiștiior; conținuturile vor trebui să întrunească anumite caracteristici: pertinență (în raport cu evoluțiile din sfera științei, a tehnicii, a culturii, a profesiunilor etc.) echilibru, coerență, flexibilitate și deschidere. O modalitate de simplificare și sporire a valorii formative a conținuturilor o constituie sporirea gradului de integrare (promovarea interdisciplinarității în organizarea și predarea-învățarea conținuturilor).

LOGICA DOMENIULUI EDUCATIV cere **ca tema formării educatorilor să fie abordată în funcție de finalitățile, de conținuturile și de tehnologia educației. „Nu există prospectivă a formării educatorilor, subliniază** G. de Landsheere, **fără elaborarea, în prealabil, a prospectivei educației".** [3, pag. 12]. **Aceasta este rațiunea pentru care ne vom ocupa în acest ultim capitol al serialului de formele și metodele învățării, apoi de formarea educatorilor mîine, pentru a încheia cu sugestii și propuneri.**

## I. CERCETĂRI ÎN DOMENIUL FORMELOR ȘI AL METODELOR ÎNVĂȚĂRII

Prospectiva domeniului numit tehnologia educației* (ca ansamblu de forme, de metode și de mijloace de proiectare și desfășurare a procesului instructiv-educativ) se exprimă nu numai în studii cu caracter teoretic, ci și într-un mare număr de cercetări experimentale, care oferă imaginea a ceea ce ar putea deveni învățarea în școala de mîine.

Varietatea ipotezelor este frapantă, **prospectiva fiind prin natura demersului un tărîm al alternativelor și al confruntărilor.** Și totuși cel mai remarcabil lucru îl constituie nu atît disputele și alternativele, cît numărul relativ mare de convergențe sau de consensuri. Și poate **cea mai importantă idee este aceea a „inventării" unei tehnologii sau strategii susceptibile să pună mai bine în valoare resursele spirituale umane, adică cel mai sigur și mai promițător tezaur al națiunilor contemporane.** Aceasta este o prioritate a multor unități de cercetare a educației, printre acestea un loc aparte ocupîndu-l Institutul pentru promovarea inteligenței umane**, constituit nu de mult în Venezuela [P i n i l l o s J., 7]. Semnificative sînt și transformările deja efectuate în unele țări unde instruirea programată, învățarea prin problematizare sau descoperire intră în combinații inedite cu mijloacele audiovizuale, cu alte forme sau metode ale învățării: dramatizarea ca modalitate a expunerii, exprimarea cu oponent (alt profesor sau un elev), dezbaterea ș.a. **În literatura pedagogică publicată în ultimul timp la noi pot fi identificate, multe anticipări utile privitoare la tehnologia educației de mîine** [vezi de exemplu: C e r g h i t I., 2; P o p e s c u P. și R o m a n I., 8; Ț î r c o v n i c u V., 10;

* Termenul este din ce în ce mai frecvent folosit în literatura contemporană și în programele Unescoului adoptate de cele peste 150 de state membre.

** Inițiatorul acestui Institut (la început numit Ministerul Inteligenței Umane) este E. M a c h a d o care a publicat și cartea „The Right to be Intelligent *(Dreptul de a fi inteligent)*, Pergamon Press. Oxford, 1980.

Radu Ion, 9 ș.a.]. Dar aceste contribuții pot deveni elemente ale didacticii școlii de mîine numai prin remodelare și integrare într-un ansamblu echilibrat și verificat în cadrul unor școli-pilot.

1. **ÎN CĂUTAREA UNOR SINTEZE.** Tehnologia educației nu a încetat de a fi un domeniu specific al pedagogiei, dar ea a devenit „o răscruce", un teren al unor interferențe și cercetări interdisciplinare; contribuțiile și transferurile posibile devin din ce în ce mai importante, iar pedagogii se află în căutarea unei sinteze. **Din sfera educației permanente** (în accepțiunea de principiu filozofic) **a fost preluată ideea că elevii trebuie să învețe cum să învețe și cum să-și evalueze performanțele pentru a ajunge astfel la autonomie intelectuală** [Heidt E., 5 și U.N.E.S.C.O., 11]. Teoria sistemelor a generat un demers specific — *abordarea* sistemică a procesului instructiv-educativ-demers susceptibil de a produce o creștere a coerenței și a eficienței activității didactice. [U.N.E.S.C.O., *12*]. Teoria „curriculm-ului" a realizat la rîndu-i o mai clară situare a strategiilor învățării în funcție de obiectivele pedagogice, de tipurile de conținuturi și de metodele și tehnicile de evaluare. În sfera teoriei comunicării și a teoriei învățării se înmulțesc achizițiile utile specialiștilor domeniului tehnologia educației. Sinteza este cu atît mai necesară cu cît ab intio este respinsă ideea monopolului pe care l-ar putea deține în viitor anumite metode sau forme de organizare a învățării (clasice sau moderne), ca și ideea unor metode general-valabile. **Sinteza presupune analiză și selecție, dozare și articulare a elementelor în funcție de obiectivele pedagogice, de situațiile concrete, de tipurile de conținuturi.**

2. **CARACTERISTICI GENERALE ALE TEHNOLOGIEI EDUCAȚIEI DE MÎINE.** Trei caracteristici ale formelor și metodelor învățării par a reține atenția viitorologilor: varietatea, *flexibilitatea*, *adecvarea*.

**Varietatea.** Elevii vor aparține unor grupuri educaționale de mărimi diferite: grupe mari (reunind 3-4 clase), clase convenționale (25—30 de elevi), grupe mici. Unor grupe mari de (100-120 de elevi) li se va putea prezenta un film didactic sau o expunere realizată de un singur profesor (la literatură, istorie sau filozofie), pentru ca în ora sau orele următoare din aceeași săptămînă să se învețe în grupe mici; economia obținută în ora care reunește mai multe clase este cheltuită ulterior pentru a se realiza un învățămînt cu un mai înalt grad de individualizare. Elevii vor învăța în contact direct cu fenomenele studiate sau cu ajutorul unor manuale programate, al unor caiete de studiu individual sau al unor lucrări de referință. Mijloacele audio-vizuale vor dobîndi sau vor continua să aibă o largă utilizare; o atenție din ce în ce mai mare va fi acordată rolului pe care îl au mijloacele non-verbale ale comunicării (mimica, gestica etc.) și în acest sens pregătirea viitorilor profesori va fi completată și îmbunătățită. Asocierea muzicii cu vorbirea se va realiza în mod frecvent în învățarea limbilor străine sau a literaturii; se vor pune astfel mai bine în lucru resursele latente ale elevilor. Învățarea în clasă pe bază de manuale programate sau de caiete de studiu individual bine structurate, realizată prin gruparea orelor (două ore consecutive), se va asocia cu evaluarea de tip formativ astfel încît elevii să fie ajutați să-și însușească atît tehnicile învățării, cît și pe cele ale autoevaluării (a învăța să înveți și să-ți evaluezi performanțele); ea va constitui doar o modalitate a învățării și se va asocia cu alte forme și metode. Încă de acum 12—14 ani în țările scandinave se întreprindeau experimente care demonstrau că și la matematică se poate realiza învățarea în clasă asociată cu evaluarea formativă, reunindu-se într-o aceeași sală special amenajată 100—200 de elevi (deci 4-5 clase) ajutați de către trei profesori: doi avînd rolul de ghizi (observînd și sprijinind în mod individual eforturile elevilor), iar al treilea fiind evaluator (acesta evaluează periodic 10—12 elevi, analizează împreună cu ei propriile lor performanțe discutînd asupra cauzelor insucceselor etc.). În astfel de cazuri arhitectura și mobilierul (dulăpioare în perete pentru manualele programate sau caietele de studiu individual, sector separat în aceeași sală pentru activitatea de evaluare etc.) se concep în funcție de formele și metodele învățării*.

**Flexibilitate.** În cursul aceleiași săptămîni, al aceleiași zile sau ore elevii vor trece de la o formă sau metodă de învățare la alta; ei vor învăța în biblioteci amenajate ca locuri de învățare, posedînd lucrări de referință (învățarea în bibliotecă) sau în laboratoare, în contact direct cu fenomenele studiate (de ordin comercial, cultural, industrial, *agricol*, *sanitar* etc.) sau în săli de cursuri (grupe mari sau grupe mici). În cursul aceleiași ore vor aborda fenomenele studiate cu metode diferite și vor întreprinde exerciții variate. Organizarea învățării în funcție de performanțele obținute de elevi apare ca o modalitate de evitare a insuccesului școlar; la diferitele discipline elevii vor aparține unor grupe de nivel diferit (A, B sau C), în funcție de rezultatele obținute. Cum fiecare elev este capabil să obțină la o disciplină sau alta o performanță bună sau foarte bună se evită constituirea unor clase pentru elevii slabi, în același timp **se asigură tratarea diferențiată a elevilor.** (O formulă de acest fel a fost pusă în funcțiune la Liceul industrial de metalurgie din Iași).

---

* Am prezentat aceste cercetări experimentale în „Revista de pedagogie," nr. 2/1971 și într-un raport special destinat M.E.I. și cercetătorilor.

**Adecvarea**. Prin varietate și flexibilitate învățarea va fi adecvată în raport cu trebuințele celor ce învață; elevi aflați în situație de ratrapaj (rămași în urmă) sau elevi talentați, elevi cu motivații puternice sau slab motivați pentru învățare, elevi cu ritmuri de învățare lente sau rapide etc. În orice domeniu s-ar manifesta (matematică sau sport, tehnologie sau muzică, comerț sau marketing, organizare sau design etc.) talentele vor fi mai prompt identificate și în mod sistematic urmărite și susținute; pe de altă parte, adecvarea metodelor și formelor învățării la trebuințele elevilor slabi va diminua procentul insucceselor școlare. În felul acesta două probleme legate de democratizarea învățămîntului — cea a cultivării talentelor și cea a diminuării insucceselor la învățătură — vor fi abordate în conexiune și vor primi soluții adecvate. (vezi Caiete de pedagogie modernă, 1).

**3. ÎNVĂȚAREA ASISTATĂ DE ORDINATOR — O PERSPECTIVĂ ȘI O SOLUȚIE** (în franceză „Enseignement assisté par ordinateur", în engleză „Computer Assisted Learning"). Un rol din ce în ce mai important în perfecționarea procesului instructiv-educativ îl va juca introducerea, la nivelul liceului și al învățămîntului superior, a învățării asistate de ordinator. „Sferele conceptelor învățămînt și ordinator nu se suprapun ci se întretaie, fiind secante. În zona de intersecție se plasează domeniile de utilizare a ordinatorului în învățămînt: gestiunea și administrarea învățămîntului; documentare automatizată; interogarea automatizată etc. Așadar, învățarea asistată de ordinator constituie o componentă a informatizării învățămîntului, iar în contextul didacticii numai una dintre modalitățile de concepere și realizare a învățării" (Văideanu G., 13, pag. 59). În ultimul timp din ce în ce mai multe țări, dezvoltate sau în dezvoltare, au elaborat planuri de promovare a învățării asistate de ordinator și de asociere a ei cu alte forme și metode ale didacticii; asta întrucît punerea în valoare a resurselor instructive ale ordinatorului depinde nu numai de calitatea programelor introduse în acest mijloc tehnic excepțional (elaborate de echipe de pedagogi, logicieni și specialiști reprezentînd diferite domenii), ci și de formarea sau reciclarea educatorilor. Ordinatorul este un slujitor și un prieten prețios al celor ce-l cunosc, dar el devine un concurent incomod sau un instrument nefolositor pentru educatorii nepregătiți. Cum regîndirea organizării conținuturilor și a metodologiei didactice și, în continuare, producerea mașinilor necesare ca și reciclarea profesorilor cer durate mari, programele de cercetări lansate la începutul anilor '80 vor produce rezultatele dorite de abia spre sfîrșitul deceniului nostru. Specialiștii apreciază că datorită impactului pe care informatizarea îl are asupra tuturor sectoarelor de activitate, întîrzierile înregistrate în promovarea învățării asistate de ordinator, la nivel liceal și universitar, vor deveni o sursă de mărire a decalajelor dintre țări.

## II. FORMAREA EDUCATORILOR PENTRU ȘCOALA DE MÎINE

Acest subcapitol se limitează la prezentarea cîtorva idei privitoare la formarea și perfecționarea educatorilor în perspectiva exigențelor școlii de mîine.

1. Deși perfecționarea unui sistem educativ presupune o acțiune coerentă de transformare a tuturor componentelor sale, ameliorarea formării educatorilor rămîne un punct de intrare eficace și o strategie preferată a decidenților; **a ameliora formarea inițială și/sau continuă a educatorilor înseamnă a obține o ameliorare a eficacității învățămîntului cu cheltuieli mai mici decît cele reclamate de transformarea tuturor componentelor unui sistem.** Dar, așa cum observă specialiștii [G. de Landsheere, **3**; Goble N., Porter J., **4**; Lynch J., **6**; Văideanu G., **14**], **perfecționarea educatorilor este o acțiune delicată, de durată și dificil de controlat sub raportul eficienței; ea vizează transformarea mentalităților și a stilurilor de muncă; ea mizează pe receptivitatea educatorilor și pe dispoziția acestora de a participa la efectuarea schimbărilor.** Tocmai de aceea viitorologii subliniază importanța formării inițiale (universitare) ca punct de plecare pentru formarea continuă: **educatorul trebuie pregătit ca pedagog dispus să învețe și să evolueze, să anticipe și să participe la inovarea învățămîntului.** Se subliniază, de asemenea, importanța unei mai bune articulări între formarea inițială (în engleză pre-service training) și formarea continuă (in-service training).

2. Dar, așa cum observă G. de Landsheere „Schimbarea nu trebuie considerată o valoare în sine, ci un mijloc de realizare a valorilor fundamentale pentru care societatea a optat" [*3*, pag. 130—131]. Într-o lume în schimbare și în situația cînd elevii asimilează în afara programului școlar o masă informațională imensă dar eterogenă sub raportul calității și al prelucrării, educația pentru valori (educația axiologică) a educatorilor devine mai importantă. În programele de formare inițială sau continuă a educatorilor sporesc orele afectate valorilor fundamentale ale comunității mondiale (solidaritatea, responsabilitatea, democrația, echitatea etc.) și valorilor culturale sau morale specifice fiecărei colectivități naționale.

3. Mult timp s-a considerat că educatorul care stăpînește tehnicile muncii intelectuale este pregătit pentru perfecționarea continuă a propriei activități și pentru participarea la inovarea învățămîntului. Dar, **învățarea continuă este productivă numai atunci cînd are la bază o autoevaluare realistă a perfor-**

**manţelor obţinute.** Sînt pregătiţi educatorii pentru o evaluare realistă a propriei activităţi? Acestei întrebări încearcă să-i răspundă un număr de studii, de dezbateri şi de cercetări; la rîndu-i, UNESCO a organizat reuniuni ştiinţifice şi a publicat lucrări de sinteză [UNESCO, 11 şi 12]. Specialiştii consideră că problema este deschisă în sensul că **majoritatea educatorilor au de făcut pasul de la autoevaluarea spontană la autoevaluarea realistă a propriei activităţi: educatorii vor trebui să înveţe în perioada formării iniţiale mult mai temeinic nu numai cum să proiecteze lecţiile ci şi cum să-şi evalueze propria activitate şi cum să şi-o perfecţioneze pe bază de autoevaluare.**

4. Cercetările anticipative pun în discuţie şi problema formării nondisciplinare a educatorilor (matematicieni, fizicieni, muzicieni, sportivi etc.). Problema este foarte complexă şi nu poate fi rezolvată decît în legătură cu evoluţia ştiinţelor, a culturii şi a tehnologiei la care s-a referit capitolul al doilea al acestui serial. **Se poate însă afirma că în viitor profesorii vor fi mai bine pregătiţi pentru aplicarea principiului interdisciplinarităţii în procesele de predare-învăţare;** în acest scop formaţia lor iniţială va rezerva un loc mai important pregătirii general-filozofice; profesorii de ştiinţe ale naturii vor dobîndi o informaţie mai consistentă privitoare la metodologia ştiinţelor, la unitatea şi diversitatea acestora; profesorii de arte (muzică, plastică, literatură, cinematografii etc.) vor stăpîni mai temeinic principiile esteticii generale. În felul acesta **interdisciplinaritatea în asimilarea culturii şcolare va deveni o realitate, amploarea şi intensitatea integrării conţinuturilor determinîndu-se de nivelurile şi tipurile de instituţii şcolare.**

### III. PROPUNERI

Fără a relua sau dezvolta sugestiile avansate în capitolele anterioare îmi îngădui să ofer cititorului în încheierea acestui serial cîteva propuneri concrete.

**1. Evaluarea planurilor de învăţămînt şi a programelor şcolii de mîine presupune o nouă metodologie, un demers global şi interdisciplinar utilizat în regîndirea şi organizarea conţinuturilor tuturor nivelurilor învăţămîntului.** Elaborarea diverselor conţinuturi (pe discipline) de către comisii care lucrează în mod independent a devenit anacronică. Se impune constituirea unei comisii unice pentru elaborarea conţinuturilor învăţămîntului de mîine, comisie care să înceapă cu stabilirea metodologiei specifice acestei activităţi şi a cercetărilor sau studiilor documentare de elaborat. O astfel de comisie îşi va constitui subcomisii în funcţie de caracteristicile şi componentele conţinuturilor şcolii de mîine, va iniţia cercetări şi va coordona şi organiza toate activităţile în lumina finalităţilor şi a obiectivelor învăţămîntului de mîine. Numai astfel se vor putea evita sau diminua atît supraîncărcarea programelor şi a manualelor, cît şi dezechilibrul sau rupturile care apar în structurarea conţinutului pe niveluri şi clase.

**2. Cercetările de prospectivă a educaţiei beneficiază în ţara noastră de anumite tradiţii; în ultimul deceniu s-a acumulat o experienţă utilă. Modelul şcolii de mîine, al şcolii anilor '90 nu poate fi elaborat fără cercetări şi dezbateri, fără construirea unor alternative** (a unor viitori posibili) **care să le ofere decidenţilor posibilitatea de a analiza şi a efectua opţiuni.** Pentru a fi în măsură să propună factorilor de decizie, spre sfîrşitul acestui deceniu, variante pertinente **cercetarea pedagogică ar trebui să lanseze în aceşti ani un număr de investigaţii, de ipoteze şi dezbateri.** Aşa cum arătam, numai introducerea la nivelul învăţămîntului liceal a învăţării asistate de ordinator pretinde cercetări teoretice şi experimentale extinse pe durate variind între 4 şi 6 ani. **Consider că Academia de ştiinţe sociale şi politice este cea mai bine plasată pentru a iniţia şi a coordona cercetările privitoare la şcoala de mîine.**

## BIBLIOGRAFIE


1. *Caiete de pedagogie modernă, Copiii capabili de performanţe superioare*, E.D.P., Bucureşti, 1981.

2. Cerghit Ioan, *Metode de învăţare*, E.D.P., Bucureşti, 1981.

3. De Landsheere G. et autres, *La formation des enseignants demain*, Casterman, 1976.

4 Gable N. et Porter J., *L'évalution du rôle du maître. Perspectives internationales*, B.I.E., 1977.

5. Heidt E., *Auto-evaluation en apprentissage*, UNESCO, Paris, 1979.

6. Lynch J, *Licfelond Education and the Preparation of Educational Personel*, U.I.E., Hamburg, 1977.

7 Pinillas J. ., *Le developpment de l'intelligence — un espoir une réalité. Raport établ à l'intention du Gouvernement de Venezuela*, UNESCO, Paris, 1981.

8. Popescu P., Roman I., *Lecţii cu metode active*, E.D.P., Bucureşti, 1981.

9. Radu T. Ion, *Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţămîntului*, E.D.P., Bucureşti, 1981.

10. Tîrcovnicu V., *Învăţămînt frontal, învăţămînt individual, învăţămînt pe grupe*, E.P.D., Bucureşti, 1981.

11. UNESCO, *Les modalités d'appretinssage en autodidaxie*, Réunion européenne, Rapport final, Paris, octobre, 1979.

12. UNESCO, *L'éducateur et l'approche systémique*, UNESCO, Paris, 1981.

13. Văideanu G., *Învăţarea asistată de ordinator*, Revista de pedagogie nr. 2, 1982.

14. Văideanu G., *Perfecţionarea personalului didactic în perspectiva educaţiei permanente*, „Revista de pedagogie", Volum special 1981.

FĂCÎNDU-NE ECOUL OPINIILOR EXPRIMATE de tov. prof. Mihai Oprescu în articolul CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ ÎN ȘCOLI publicat în numărul 10/1982, „Revista de pedagogie", invită și alte cadre didactice din învățămîntul de toate gradele să-și exprime punctele de vedere în legătură cu problemele ridicate de cercetarea științifică psihopedagogică, metodică și de specialitate din școală. Studiul conf.univ. dr. Ion Drăgan reprezintă o primă intervenție pe această problematică actuală și de larg interes, în vederea obținerii unei noi calități în procesul de instruire și educare comunistă a tinerei generații.

# Cercetarea, una din condițiile perfecționării și modernizării învățămîntului

Conf. dr. ION DRĂGAN
Universitatea din Timișoara

1. IMPORTANȚA CERCETĂRII ȘTIINȚIFICE. **Documentele programatice ale P.C.R. subliniază, în mod sistematic, rolul cercetării științifice în dezvoltarea și progresul societății. Astfel, în** Raportul la cel de-al XII-lea Congres al P.C.R. **se preconizează ca „deceniul următor să devină cu adevărat deceniul științei, tehnicii, calității și eficienței"** [1], **iar în** Programul-directivă **se precizează că „Un rol tot mai important în afirmarea revoluției tehnico-științifice din țara noastră revine învățămîntului"** [2].

**Dealtfel, una dintre trăsăturile caracteristice ale epocii contemporane este și aceea a creșterii rolului științei în viața societății; acest rol este atît de mare încît ea, știința, a fost asimilată ca o forță de producție. Dar nu numai producția de bunuri materiale este condiționată de contribuția științei, ci dezvoltarea generală a tuturor compartimentelor vieții sociale este direct și hotărîtor influențată de aportul științei, a diferitelor ei ramuri.**

Acest lucru a devenit posibil și necesar, pe de o parte, fiindcă omul modern dorește să cunoască legile dezvoltării naturii și societății și, pe de altă parte, fiindcă au crescut posibilitățile lui de a cunoaște și transforma natura și societatea, căci omul epocii noastre nu se mai complace în situația de contemplator al naturii și al vieții, ci tinde tot mai mult să intervină activ în natură și în viața socială.

Lărgirea orizontului lui de cunoaștere și, prin aceasta, creșterea capacităților lui intelectuale, constituie condiția psihologică a atitudinii demiurgice a omului modern.

În lumina considerațiilor de mai sus ne putem explica de ce cercetarea științifică a dobîndit caracter „de masă", în sensul că la desfășurarea ei nu participă numai oamenii de știință și cercetătorii de profesie, ci o mare armată de practicieni (ingineri, profesori, medici etc.), care nu au ca obiectiv principal cercetarea, dar care nu se pot lipsi de ea în activitatea lor profesională cotidiană. Le-o cere atît nevoia obiectivă de a realiza progrese în profesiune, cît și condiția spirituală de intelectual. Astfel, *capacitatea intelectuală devine o componentă importantă a avuției naționale, care trebuie utilizată și valorificată ca atare.*

Creșterea ponderii laturii (componentei) intelectuale a oricărei activități, ca o consecință a atenuării deosebirilor esențiale dintre munca fizică și cea intelectuală, implică sporirea rolului științei în viață. Acesta este un motiv în plus pentru lărgirea ariei cercetării științifice. Documentele de partid ale Congresului al XII-lea concep întreaga pregătire a omului de mîine printr-o triadă indisolubilă: învățămînt-cercetare-practică. Așadar, cercetarea constituie veriga de legătură dintre învățămînt și practică (industrială, economică, socială, culturală, pedagogică). În acest sens, în Programul-directivă sînt stipulate sarcini care să asigure „participarea nemijlocită a profesorilor, a tuturor cadrelor din învățămîntul liceal la activitatea tehnico-științifică" [3].

Deci, cercetarea științifică este necesară și posibilă nu numai în institutele de învățămînt superior, ci și omului de la catedră, din învățămîntul de toate gradele, care are posibilitatea și necesitatea de a efectua cercetarea științifică, căci i-o cere procesul de modernizare, perfecționare și optimizare a învăță-

mîntului însuși*. În învățămînt, *fiecare clasă poate fi un laborator și fiecare educator poate fi un cercetător, cu condiția să vrea și să știe să cerceteze.* Căci metodologia cercetării se cere a fi cunoscută. Or, în acest domeniu, *universitățile și facultățile care pregătesc cadre didactice au mari datorii față de absolvenții lor pe care i-au trimis la catedre fără a-i forma ca cercetători.* Responsabilitatea principală pentru această carență o poartă organul de concepție și decizie care a întocmit planuri de învățămînt fără o asemenea disciplină. În triada învățămînt-cercetare-practică, învățămîntului și practicii le sînt prevăzute ore în planurile de învățămînt, cercetarea urmînd a se face în afară de plan, „pe apucate". Credem că la o proximă revizuire a planurilor, acest neajuns ar trebui remediat, prin *introducerea* unor ore aferente acestei activități și a *unui curs practic, fie și facultativ, de metodologia cercetării științifice, în anul al III-lea.*

2. OBIECTIVE, SARCINI ȘI SPECIFICUL CERCETĂRI ÎN ÎNVĂȚĂMÎNT. Cercetarea în învățămînt este solicitată de însuși procesul de modernizare și optimizare al acestuia. Ea a devenit parte componentă a procesului de învățămînt, condiție sine qua non a exercitării de către acesta a funcțiilor de autoreglare și autooptimizare. Așadar, cercetarea, dezvoltarea și optimizarea învățămîntului se află într-un raport dialectic de intercondiționare.

Privită din această perspectivă, cercetarea în învățămînt nu mai poate fi lăsată doar în seama unor cercetători și a unor instituții specializate, ci ea devine, cum s-a mai spus, o activitate a tuturor cadrelor didactice, fiecare putînd să-și aducă contribuția la optimizarea învățămîntului, la sporirea eficienței lui. Dascălul de astăzi — și mai ales cel de mîine — nu este și nu poate fi doar un simplu transmițător de cunoștințe — oricît ar face de măiestrit această lucrare —, ci este obligat și să reflecteze asupra muncii sale, căutîndu-i și găsindu-i modalități de optimizare.

Deci, obiectul cercetării în învățămînt poate fi atît propria muncă (autocercetare), cît și activitatea altora (cercetare efectuată de directori, inspectori, cercetători etc.).

*Aspectele* (domeniile) *cercetării în învățămînt pot fi diverse: conținutul învățămîntului (așa cum rezultă din planuri-programe, manuale), metodica predării-învățării, mijloacele de învățămînt, formele de organizare a învățămîntului* ș.a.

Cele mai multe cercetări aplicative și operaționale se îndreaptă cu precădere spre problemele de metodica predării și învățării, lucru firesc deoarece metoda este elementul cel mai viu al activității didactice, cel prin care personalitatea profesorului se poate afirma mai deplin; ea este elementul de legătură dintre conținutul învățămîntului, personalitatea profesorului și personalitatea elevului. Apoi, ameliorarea metodelor de predare are repercusiuni asupra procesului de asimilare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor. O metodă bună de predare „salvează" un conținut neadecvat (prea dificil, prea facil, confuz etc.), ușurînd procesul de asimilare a lui de către elevi.

*Preocuparea pentru perfecționarea procesului predării și învățării îl pune pe profesor să reflecteze la găsirea unor modalități de ameliorare și acestea sînt, de obicei, metodele.*

Cercetarea în învățămînt are un anumit specific, determinat de acele trăsături care o deosebesc de cercetarea în alte sectoare ale vieții.

O primă trăsătură o constituie complexitatea ei, care îi dă caracter pluridisciplinar. Cel ce efectuează o cercetare în învățămînt trebuie să fie conștient de această complexitate. El cercetează *în principal un fenomen* educativ, iar aceste fenomene implică cunoștințe din domeniul psihologiei, al pedagogiei, al sociologiei, al metodicii de specialitate și al specialității însăși. Cu alte cuvinte, cercetarea în învățămînt are caracter *interdisciplinar.*

Pluralitatea variabilelor implicate în această cercetare creează dificultăți cercetătorului în decelarea variabilei ce urmează a fi cercetată, în punerea ei în evidență. (De multe ori acest lucru nu e nici posibil și nici necesar).

Procesul de cuantificare și de măsurare este, de asemenea, dificil de realizat în asemenea cercetări. Aici de multe ori cantitatea nu spune nimic, sau „spune erori", pentru cine nu știe să o interpreteze.

Efectele unei acțiuni de cercetare ameliorativă se măsoară în coeficienți de eficiență. Dar spre deosebire de eficiența economică (foarte ușor de calculat), eficiența psihopedagogică se stabilește cu dificultate, căci aici se apreciază nu cu valori de randament (adică cu costuri și cîștiguri), ci cu valori de finalitate, în care randamentul nu are indici cantitativi, ci calitativi; produșii unei asemenea acțiuni nu sînt de obicei valori materiale, ci spirituale (gîndire matură, conștiință elevată, sensibilitate sporită față de valorile morale sau estetice etc.). Or, toate acestea sînt greu de prins (dacă nu chiar imposibil) în rețeaua cifrelor și a datelor statistice. Într-o asemenea situație, cercetătorul care se apleacă asupra fenomenelor de educație trebuie să fie nu atît un bun matematician și statistician (operații pe care, mai nou, le vor face mașinile de calcul), ci mai ales un priceput interpret al datelor recoltate. Dar această pricepere rezultă din temeinica lui pregătire în domeniul științelor educației (psihologie, pedagogie, metodică, sociologie).

3. CATEGORII DE CERCETARE ÎN ÎNVĂȚĂMÎNT. Ca și în celelalte domenii ale vieții și în învățămînt cercetarea poate fi *funda-*

* Vezi și Mihail Oprescu, *Cercetarea științifică în școli*, „Revista de pedagogie", nr. 10/982.

*mentală și aplicativă*. De obicei, cercetarea fundamentală este făcută de către institute specializate (de lingvistică, de matematică, de chimie, de fizică, de biologie etc.), precum și de catedrele de specialitate din instituțiile de învățămînt superior. Aceasta nu înseamnă că celorlalți lucrători din învățămînt le-ar fi interzis accesul la o asemenea cercetare, dar, de obicei, ei își îndreaptă preocupările mai ales spre cercetările aplicative. Iar cercetările aplicative din învățămînt sînt orientate mai ales spre activitatea de transmitere a cunoștințelor și de asimilare a lor.

După părerea noastră, *denumirea de cercetare pedagogică este improprie*, deoarece la desfășurarea ei concură nu numai cunoștințele de pedagogie ci și cele de psihologie, de sociologie, de logică, de statistică (amintind doar pe cele principale). Cercetarea aplicativă în învățămînt se poate practica de către orice pedagog, indiferent de nivelul de învățămînt la care lucrează și de specialitatea pe care o predă, cu condiția să fie pregătit pentru a o efectua. Ea vizează, cum spuneam, ameliorarea procesului de instruire și educare la disciplina (sau clasa) în cauză. Majoritatea temelor din listele publicate pentru cei ce pregătesc lucrări în vederea obținerii gradului I sînt teme de cercetare aplicativă.

Această cercetare nu urmărește atît descoperirea unor noi adevăruri științifice, cît mai ales îmbunătățirea practicii instructiv-educative, motiv pentru care mai poate fi numită și *cercetare ameliorativă*. Cu ajutorul unei asemenea cercetări pot fi ameliorate metodele și procedeele de predare, tehnologiile didactice, conținutul învățămîntului, formele de instruire, metodele și procedeele de educație ș.a.

În ultimul timp s-a încetățenit în terminologia psihopedagogică conceptul de *cercetare-acțiune*, prin care se desemnează acea cercetare în care cercetătorul își implementează acțiunea de investigare în practica pedagogică concretă, contribuind astfel chiar din momentul organizării (deci nu post festum) la optimizarea muncii instructiv-educative, prin intervenții modelatoare, care să sporească eficiența actului instructiv-educativ. În acest fel, pedagogul devine cercetător și beneficiar al cercetării.

La timpul său, marele nostru Mihail Eminescu afirma că „numai așa se creează o adevărată literatură didactică — prin munca comună a întregului corp învățătoresc". Aserțiunea sa cu nuanță de îndemn a dobîndit în zilele noastre un cadru juridic în *Legea educației și învățămîntului* (1978, care în articolul 130 stabilește atribuții de cercetare pentru personalul didactic din învățămîntul liceal, profesional și de maiștri. În acest fel, ceea ce odinioară era un deziderat, un vis, în zilele noastre a devenit o necesitate obiectivă.

Desigur că pentru ca această necesitate să poată deveni realitate, cadrele didactice trebuie să primească un sprijin metodologic sistematic, idee bine argumentată și de tov. prof. Oprescu.

În ce mă privește, în acest scop am elaborat un îndrumător și am acordat asemenea sprijin ori de cîte ori ni s-a cerut. În condițiile date cred însă că Editura didactică și pedagogică ar putea să-și propună publicarea unui asemenea îndrumător, chiar dacă în revistele de specialitate au apărut articole și studii pe această temă, pe care, dealtfel, le-am menționat la sfîrșitul îndrumătorului la care mă refer.

## BIBLIOGRAFIE


1 — Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al XII-lea Congres al P.C.R.* Editura politică, București, 1979, p. 44.
2 — *Programul-directivă de cercetare științifică, dezvoltare tehnologică și de introducere a progresului tehnic în perioada 1981—1990 și direcțiile principale pînă în anul 2000*, Edit. politică, București, 1979, p. 39.
3 — *Ibidem*
4 — Bunescu V., *Orientări metodologice noi în cercetările de didactică*, în *Studii și cercetări de didactică modernă*, Edit. politică, București, 1967.
5 — Drăgan I., *Cercetarea psihopedagogică. Implicații în elaborarea lucrărilor pentru obținerea gradului I în învățămînt*, Tipografia Universității din Timișoara, 1982.
6 — Planchard Emile, *Cercetarea în pedagogie* E.D.P., București, 1972.
7 — Stoian Stanciu, *Cercetarea pedagogică* Edit. politică, București, 1969.
8 — Todoran D., *Cercetarea pedagogică și „modernizarea" învățămîntului*, în „Revista de pedagogie", nr. 7—8/1979.


# O CARTE MEREU ACTUALĂ

*(Urmare din pag. 36)*

cum sînt colectivele noastre școlare. Programa prezintă o largă deschidere pentru toți elevii, un merit deloc neglijabil în contextul asigurării succesului școlar.

4) Concepția care a stat la baza programei a fost cea de sistem flexibil, permițînd staționări pe unele elemente mai dificile, sau înaintări. Ciclul învățării de tip școlar: prezentare (comunicare), fixare, consolidare, (reprodus aproape invariabil, în mai toate lecțiile de gramatică) cedează locul sistemelor de lecții organizate pe activități în care elementele vechi se împletesc cu cele noi în cadrul conexiunii sistemului. În afară că faptul că programa experimentală duce la modificări în structura lecțiilor există largi posibilități de a se folosi transferul, ușurînd munca de învățare. De asemenea, aplicarea criteriilor metodologice implică folosirea și a altor metode ca: inducția dirijată, învățarea prin cercetare, problematizarea, așa cum rezultă din aplicarea programei experimentale.

Evident că programa experimentală nu corespunde cu programa actuală, care prevede cunoștințe organizate din clasa a III-a. S-ar părea că ar fi un argument care ar diminua actualitatea cărții. Trebuie avut însă în vedere că elementele prevăzute pentru primele clase sînt pregramaticale. Dar tocmai ele asigură succesul în învățarea cunoștințelor de gramatică. Dacă s-ar lua în considerație numai acest fapt și actualitatea cărții este asigurată.

Cele cîteva observații nu pot epuiza tematica cărții și nici evidenția, în întregime, valoarea ei. Cei care au folosit în practica didactică ideile acestei cărți cred că s-au convins de actualitatea ei.

# Modalități de îndrumare și control în învățămîntul primar și gimnazial

Prof. FLOAREA TOFAN
directoarea Școlii generale nr. 2, Suceava

**ȘTIINȚA CONDUCERII este — în lumea contemporană — o necesitate obiectivă, o realitate, cu tot conținutul diferit care i s-a dat.**

**Problema conducerii științifice a societății socialiste a făcut obiectul unor preocupări susținute a conducerii superioare de partid și de stat, în anul 1972 având loc și un colocviu pe această temă. În expunerea rostită la deschiderea colocviului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, referindu-se la obiectul științei conducerii societății, preciza că acesta „cuprinde toate sectoarele și domeniile societății,... în fond, întreaga activitate umană... trebuie să se preocupe de toate problemele organizării societății — de la cele majore pînă la cele care, la prima vedere, ar părea de importanță secundară[1]".**

Este bine cunoscut faptul că învățămîntul constituie unul dintre factorii importanți ai dezvoltării în lumea contemporană. De aici și complexitatea problemelor cu care este confruntată școala, sarcinile numeroase ce-i stau în față. A conduce științific înseamnă a cunoaște și a stăpîni toată această multitudine de probleme, a influența succesul școlar, a-i ajuta pe învățători și profesori să-și evalueze corect rezultatele activității proprii; înseamnă a reflecta optimism și încredere, a stimula și promova idei, experiență pozitivă, a rezolva și alte probleme, care uneori nu par a fi întotdeauna ale învățămîntului.

Numai un asemenea mod de conducere, din interior, cît mai aproape de problematica atît de vastă a învățămîntului, îl considerăm actual și eficient.

Fără a mai insista asupra importanței deosebite pe care o are învățămîntul general — obligatoriu, și care cunoaște, an de an, o dezvoltare tot mai largă, ne vom referi la cîteva aspecte ce țin de îndrumarea și controlul muncii la clasele primare și gimnaziale, problemă esențială a activității de conducere științifică.

Literatura de specialitate este destul de bogată și oferă nenumărate aspecte legate de cel în discuție. Indiferent de sistemele de opinii care mai există între specialiști, considerăm ca funcții esențiale ale conducerii științifice: *planificarea*, *organizarea*, *decizia*, *reglarea* și *controlul*. Toate acestea, privite în unitatea și interacțiunea lor, își găsesc o largă aplicare în conducerea învățămîntului și — implicit — în cea a unei unități școlare. Ne vom referi, cu prioritate, la funcția de control și, doar parțial, la celelalte. Se știe că funcția de control este organic legată de cea de îndrumare, fiind și cunoscută sub denumirea de „îndrumare și control". Aceasta este — în cadrul interacțiunii funcțiilor conducerii științifice — indisolubil legată, în primul rînd, de funcția de planificare. Ea are un rol deosebit, mai ales cînd este vorba de planificarea educației în general sau de planificarea activității de conducere a procesului instructiv-educativ într-o școală. Legat de funcția sa fundamentală — aceea de control și îndrumare — directorul trebuie să treacă de la poziția de supraveghetor la aceea de coleg care discută, îndrumă, sfătuiește, împărtășește din experiența sa, mobilizează. Înainte de a controla și îndruma, directorul trebuie să organizeze munca membrilor colectivului, iar în acest scop trebuie respectate și cîteva norme pedagogice. Fără a cădea în rutină și închistare, în orice școală există sarcini, reguli, răspunderi precise și clare, categorice, constante și de durată. Sarcinile se distribuie rațional și echitabil (acolo unde există privilegiați începe descompunerea colectivului), în acest fel se lucrează cu interes și plăcere, directorul fiind obligat să asigure succesul tuturor membrilor colectivului său, organizînd și educînd caracterul și comportamentul cadrelor didactice (consecvența, principialitatea, punc-

[1] Nicolae Ceaușescu, *Expunere la deschiderea colocviului privind problemele științei conducerii societății*, București, Editura politică, 1972, p. 14.

tualitatea, conştiinciozitatea, simţul răspunderii).

*Planificarea activităţii de conducere a procesului instructiv-educativ*, şi, mai ales, a muncii de îndrumare şi control, trebuie văzute ca un proces ce are la bază o definire precisă a obiectivelor. În cadrul obiectivelor, de la o etapă la alta, este necesară stabilirea de priorităţi De pildă, în anul şcolar 1980/1981, printre obiectivele urmărite amintim:

1. Creşterea eficienţei conţinutului fiecărui obiect de învăţămînt prin promovarea tehnologiei didactice moderne;

2. Ridicarea calităţii învăţămîntului prin perfecţionarea relaţiei educative profesor — elev;

În raport cu aceste obiective se stabilesc sarcini şi măsuri pentru a înlătura unele greutăţi posibile, pentru a răspunde unor situaţii probabile sau adoptarea unei strategii în vederea atingerii scopurilor educative cele mai generale. De exemplu, formarea la elevi a unui stil de muncă intelectuală (în special la clasele V—VIII) a fost una din sarcinile urmărite în cadrul activităţii de îndrumare şi control, de asemenea, munca cu manualul la clasele I—IV (problemă ce a stat în atenţie în prima etapă a anului şcolar). Pentru urmărirea şi îndrumarea acestor sarcini s-a întocmit un program detaliat şi adecvat, diferenţiat pe clase şi obiecte de învăţămînt. O problemă deosebită a fost şi este aceea a lichidării repetenţiei. Soluţiile au fost reluate şi îmbogăţite an de an. S-au urmărit astfel înţelegerea profundă de către toate cadrele didactice a responsabilităţii profesionale, sociale şi politice, a sarcinilor trasate de partid în această direcţie; promovarea unei atitudini atente, de grijă şi tratarea diferenţiată a fiecărui elev în parte, corespunzător particularităţilor grupei sale de vîrstă; pe primul plan al activităţii la clasele I—IV s-a indicat să se situeze un climat relaţional şi afectiv, o atmosferă stenică şi optimistă care să vizeze cultivarea la elevi a motivaţiei pentru condiţia lor şcolară şi asigurarea celui mai potrivit cadru pentru educaţia morală; la clasa I, de pildă, s-a impus ca perioada de cunoaştere temeinică a fiecărui elev de către învăţător să fie cît mai mult scurtată spre a se putea asigura — prin rezolvarea judicioasă şi operativă a situaţiilor sesizate — buna şi rapida integrare în colectiv şi în regimul muncii şi vieţii şcolare a fiecăruia şi a tuturor copiilor; la clasele II—IV îndrumarea a constat în a urmări, încă din primele săptămîni de şcoală, evaluarea cu justeţe a nivelului real de pregătire a fiecărui elev, depistarea eventualelor rămîneri în urmă, organizarea recuperării elevilor pentru a-i aduce la nivelul general al clasei; toate acestea au condus la necesitatea tratării individuale a elevului în condiţiile muncii cu întregul efectiv al clasei, într-o optică reconsiderată atît în ce priveşte activitatea din timpul orelor, în clasă, cît şi în privinţa sprijinului suplimentar acordat în afara orarului, elevilor care întîmpină dificultăţi în pregătire. Se ştie însă că elevii din primele clase ale şcolii generale prezintă unele dificultăţi de adaptare şcolară. Experienţa noastră, observaţiile de la an la an au surprins acest fenomen, de copii handicapaţi intelectual. Aplicarea omogenă a programei la colective eterogene constituie un preludiu al inadaptării socioprofesionale de mai tîrziu; de aceea am considerat că principiul diferenţierii se impune a fi urmărit în raport cu individualitatea operaţională; o aplicare adecvată a acestui principiu determină o diferenţiere a formelor şi conţinutului informaţional, precum şi a metodologiei diferenţiate în învăţămîntul de cultură generală. Acesta apreciem a fi punctul de plecare al acţiunii de prevenire a procesului de handicapare şcolară şi intelectuală.

*La gimnaziu*, spre exemplu, un obiectiv important şi urmărit a fi realizat an de an îl constituie modul de organizare şi desfăşurare a orelor de recapitulare. Prilej de bilanţ şi, totodată, de deschidere spre următoarea etapă de studiu, această activitate constituie, pe parcursul anului şcolar şi, cu predilecţie, în ultima etapă, punctul culminant al operaţionalizării cunoştinţelor, al valorificării formative a potenţialului fiecărei discipline de învăţămînt. Directorul, împreună cu responsabilii colectivelor de catedră, are posibilitatea să constate, într-o măsură şi mai mare, ce şi cît ştiu elevii, capacitatea de sinteză şi generalizare, dacă elevii pot integra mai firesc în structuri coerente tot ce au învăţat, pentru a recompune pe o treaptă superioară sistemul general de cunoaştinţe necesar să le dea perspectiva unei vederi de ansamblu asupra structurii conţinutului disciplinei respective. Totul depinde de felul în care profesorul va organiza această importantă etapă a cunoaşterii, pentru ca lecţiile de recapitulare să se înscrie ca momente superioare ale învăţării, cu un sporit grad de coparticipare a elevului la propria sa formare. În acest sens, a intrat în tradiţia şcolii ca în fiecare an şcolar una din temele de dezbatere, fie a consiliului profesoral, fie a colectivelor de catedră sau a comisiilor metodice, să fie a recapitulării, ocazii cu care să se prezinte şi temele propuse la toate disciplinele, mijloacele de realizare, proiectele de tehnologie didactică etc. (Păstrăm de la an la an aceste proiecte pe care le îmbogăţim sau completăm în raport de nivelul clasei, de noutăţile în specialitate). În sfîrşit, nu mai insistăm asupra numeroaselor posibilităţi pe care fiecare profesor le are de a corela cunoştinţele de la obiectul pe care îl predă cu cele de la alte obiecte.

Ca şi recapitularea, în mod practic, orientarea şcolară şi profesională se configurează

ca o acțiune de îndrumare și control atentă și plină de răspundere. În primul rînd, am considerat necesară orientarea cadrelor didactice atît pentru însușirea și folosirea metodelor și formelor care s-au dovedit a fi eficiente în orientarea elevilor spre toate profesiile și meseriile pe care le oferă rețeaua școlară actuală, cît și pentru înlăturarea unor mentalități după care fie că se exagerează rolul aptitudinilor copiilor în îndrumarea acestora, fie că încă se mai apreciază ici-colo că orientarea școlară ar fi o sarcină „de serviciu" a profesorului-diriginte sau o sarcină „de campanie" cu elevii claselor a VIII-a în ultimul trimestru al fiecărui an școlar.

Un alt aspect ce ține de activitatea de îndrumare și control, pe care l-am considerat la fel de important, este cel al evitării supraîncărcării elevilor. Preocuparea noastră pentru evitarea supraîncărcării se manifestă înainte de începerea anului școlar, prin alcătuirea unui orar corespunzător posibilităților de efort zilnic și săptămînal al elevilor, precum și prin întocmirea împreună cu familiile acestora a unui regim de activitate zilnică, în vederea obișnuirii lor cu un stil de muncă ordonat și corect și a învățării elevilor cum să învețe. Nu de puține ori, cu diverse ocazii, s-a subliniat ideea că evitarea supraîncărcării depinde mult de calitatea predării și a fixării cunoștințelor. Concepînd lecția, în toate etapele ei, ca pe o cooperare învățător — elevi, și folosind metode moderne, active care să presupună participarea concretă a elevilor la dobîndirea cunoștințelor, apreciem că se poate realiza o dozare mai rațională a eforturilor pe care urmează să le facă elevii în școală și în afara ei. Pentru asigurarea succesului la învățătură și dobîndirea unei pregătiri corespunzătoare, tratăm diferențiat elevii atît în cadrul lecției, cît și prin temele date acasă. Procedînd așa, am observat că cei mai mulți dintre elevi dobîndesc încredere în forțele lor și dorința de a depune noi eforturi pentru a primi sarcini suplimentare.

Una din problemele importante pe care le pune conținutul îndrumării și controlului o constituie *criteriile* după care se evaluează eficiența activității ce se controlează, acestea neputînd fi decît, pe de o parte, modul în care se cunosc și se aplică documentele de partid și de stat (prin care se fixează sarcinile învățămîntului nostru într-o etapă sau alta a dezvoltării societății socialiste) și, pe de altă parte, conținutul programelor școlare. Aceste criterii se urmăresc prin diverse mijloace folosite în activitatea de îndrumare și control. Ponderea unora sau altora dintre mijloace este determinată de realitățile concrete din școală. În practica școlară s-au încetățenit convorbirile, discuțiile individuale cu cadrele didactice, cu elevii și părinții; asistențele; sondajele; experimentele; anchetele; analiza produselor activității școlare; cercetarea documentelor de evidență etc. Dintre acestea, ne vom opri puțin asupra *asistențelor*, întrucît această formă de îndrumare și control o considerăm mereu actuală și deosebit de eficientă. Criteriile pedagogice de efectuare a acestora, obiectivele urmărite, tehnica analizei lecțiilor și a celorlalte activități la care s-a asistat sînt de acum bine cunoscute. Numărul sporit de asistențe (în jur de 6—8 pentru fiecare cadru didactic pe parcursul unui an școlar) ne-a ajutat nu numai să ne conturăm un stil propriu de muncă, dar ne-a oferit și posibilitatea de a stăpîni lucrurile sub aspect educațional. Asistențele săptămînale le-am fixat în funcție de obiectivele majore urmărite prin planul general de muncă (de exemplu: cunoașterea pregătirii politice și de specialitate a cadrelor didactice, pregătirea metodică, corelarea predării cu conținutul altor obiecte din planul de învățămînt, utilizarea materialului didactic, respectarea particularităților de vîrstă ale elevilor, munca diferențiată, dezvoltarea gîndirii creatoare, stimularea interesului pentru „nou", valorificarea în lecții a muncii independente și în afară de clasă, a lecturii particulare, nivelul clasei, aprecierea cunoștințelor, ritmicitatea notării, frecvența, metode și procedee pentru combaterea rămînerii în urmă la învățătură).

*Valorificarea* asistențelor la lecții se poate face pornind de la simple aprecieri pînă la luarea unor decizii care să ducă la îmbunătățirea substanțială a stilului de muncă în colectivul școlar. Fiindcă materialul de față nu urmărește analiza ansamblului de acțiuni ale colectivului didactic, referitor la valorificarea asistențelor, ne vom opri la un factor important, vizat prin asistențe, factorul elev (de fapt se știe că numai o conjugare perfectă a eforturilor celor doi factori poate asigura succesul școlar). O cunoaștere și tratare diferențiată a elevilor, în toate ocaziile, de către director, se impune cu necesitate, cu atît mai mult cu cît, acesta, degrevat de ore fiind, nu are legături permanente decît cu două-trei clase la care predă, în schimb, este pus în situații de a acționa, a aprecia, a lua măsuri, a informa. Deci, calea nemijlocită de cunoaștere a elevilor, ca și a cadrelor didactice, rămîne asistențele la lecții. Doar un exemplu: pentru cunoașterea unei clase, am asistat, uneori, mai multe zile la rînd la toate obiectele și cadrele didactice. Au fost notați elevii care au răspuns la un obiect sau altul, pe cei care au fost activi la toate obiectele, înclinațiile și aptitudinile de care au dat dovadă, modul în care au reacționat la un profesor sau altul, lipsurile ce s-au manifestat în pregătire, efectuarea temelor, frecvența, notele, făcîndu-se apoi o părere generală asupra nivelului clasei. Observațiile concrete au servit ca suport în organizarea discuțiilor colective cu clasa

la sfîrșitul unei etape de studiu. Ne-am spus părerile asupra muncii și rezultatelor constatate, cu exemplificări, arătîndu-le căile de remediere a lipsurilor. A fost cerută și părerea elevilor, spunînd-o, cu mult curaj. Fiindcă la aceste discuții n-au participat și nu participă alte cadre didactice, elevii au dezvăluit unele aspecte care frînează mersul înainte. Ne-am apropiat cu multă încredere de ei, încercînd, în același timp, să ridicăm prestigiul cadrelor didactice. Am constatat că această metodă de lucru cu clasa dă rezultate remarcabile în privința recomandărilor cît și a sugestiilor primite din partea elevilor. Cele mai semnificative constatări, care să stea în centrul atenției noastre, le-am comunicat și colectivului didactic, în ședințe comune sau discuții individuale. Din asistențele la lecții, din cunoașterea elevilor, ne dăm seama că există mari diferențe între aceștia în privința capacității de însușire a cunoștințelor, a ritmului de învățare. Or, tocmai acționarea în mod diferențiat, pe baza cunoașterii elevilor, înseamnă *modernizare* sau, mai bine-zis, înțelegerea procesului de modernizare. Subliniem ideea că unele insuccese obținute de o parte dintre colegi se datorează ignorării diversității caracteristicilor individuale ale elevilor, tendinței de nivelare și uniformizare în pregătirea elevilor.

Deplasarea accentului *spre clasă* are importanță deosebită, întrucît indicele obiectiv al eficienței predării este însuși elevul. Acesta se impune atenției colectivului didactic și al conducerii școlii atît prin nivelul de pregătire, cît și prin comportamentul său. Asistențele au relevat și încă relevă însă și neîmpliniri datorate, în cea mai mare parte, fie interesului scăzut pentru metodele active de predare, fie stîngăciei (cadrele didactice mai tinere). În astfel de situații trebuie să se intervină cu sprijin concret dat celor în cauză. Între numeroasele aspecte care reține atenția cu prilejul asistențelor la lecții (și aceasta prioritar) este și modul de apreciere și notare a cunoștințelor (de ce să nu recunoaștem că în această privință se constată rămîneri în urmă față de alte laturi ale procesului instructiv-educativ). În acest sens am întreprins cercetări fructuoase pe linia perfecționării sistemului de evaluare a cunoștințelor elevilor, păstrîndu-se cadrul legal de examinare și notare; am ajuns la concluzia, dealtfel nu nouă, că alături de tradiționalele probe de examinare (scrise, orale, practice), să se utilizeze, atunci cînd situațiile permit, și teste de cunoștințe și aptitudini, care (cu inerentele lor neajunsuri suscită totuși în mai mare măsură interesul elevilor, stimulează gîndirea originală, asigură o apreciere mai justă. Eficiente s-au dovedit testele de verificare date mai ales în trimestrul al II-lea de către conducerea școlii în colaborare cu responsabilii colectivelor de catedră, ale căror subiecte s-au repetat pe parcursul a 2—4 ani. Analiza comparativă a rezultatelor de la un an la altul, de la o clasă la alta, a evidențiat rezultate mereu mai bune, dar și unele carențe pentru care urma să se ia măsuri spre a fi înlăturate. La nivelul școlii dispunem acum de un set foarte util ce cuprinde modele de fișe de evaluare, teste, lucrări de sondaj, lucrări curente, ce-l utilizăm permanent și-l îmbogățim pe măsura noilor cerințe ce se impun. În această direcție, promovînd principiul muncii colective, se evită aprecierile subiective, făcute de unul singur, se creează cadrul unei colaborări permanente și a cunoașterii tuturor aspectelor muncii școlare.

Încheiem prin a arăta că îndrumarea și controlul în școala generală implică muncă neobosită, un mare simț de răspundere, inițiativă, operativitate, spirit de organizare în confruntarea permanentă cu problemele pe care le ridică procesul instructiv-educativ. Pentru aceasta, directorului de școală i se cere să fie mereu în ascensiune în ceea ce privește pregătirea de specialitate și pedagogică. Experiența acumulată ne conduce la schițarea cîtorva cerințe generale ale activității de îndrumare și control la clasele primare și gimnaziale:

— cunoașterea temeinică a realității din școală; aceasta implică nu numai timp, ci și o privire atentă, profundă a fenomenelor școlare, o metodă dialectică de analiză a acestora;

— buna organizare a activității de îndrumare și control suplinește în mare măsură lipsa de timp și diminuează consumul de energie fizică și intelectuală;

— controlul sistematic și exigent asupra tuturor aspectelor vieții școlare, legat organic de o îndrumare eficientă, calitativă;

— consultarea largă a personalului didactic în problemele fundamentale ale învățămîntului și cunoașterea opiniei cadrelor didactice în rezolvarea acestora;

— generalizarea experienței pozitive și critica constructivă a neajunsurilor;

— desfășurarea unei activități colective pe tot parcursul îndrumării și controlului;

— intervenție promptă în soluționarea problemelor pe care le ridică viața școlară;

— activitatea de îndrumare și control, ca și activitatea generală de conducere, nu este un scop în sine; ea trebuie să aibă drept rezultat perfecționarea continuă a instrucției și educației din școală.

Efectele și rezultatele muncii directorului sînt dintre cele care îi pot procura și mari satisfacții, căci, așa cum spunea la cursurile sale prof. dr. docent Ștefan Bârsănescu, „o școală se înalță sau decade prin directorul ei"

# Liceul pedagogic din Sighetu Marmaţiei — promotor al tehnologiei didactice moderne în învăţămînt

Prof. dr. ANTON VASILESCU

**MUNICIPIUL SIGHETU MARMAŢIEI, situat în acel colţ de ţară maramureşean încărcat de legendă şi istorie veche şi actuală, a fost gazda unei rodnice consfătuiri, organizate în zilele de 5—6 noiembrie a.c. de Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului cu directorii şi alţi profesori din liceele pedagogice. Prin tematica abordată, prin referatele susţinute şi dezbaterile purtate de participanţi, consfătuirea de la Sighetu Marmaţiei s-a înscris drept una din modalităţile practice, eficiente de perfecţionare a personalului didactic din liceul pedagogic. Consfătuirea a îmbinat într-un tot acumulările de noi informaţii în domeniul general al pedagogiei, cu deosebire ale didacticii şi tehnicilor noi de predare-învăţare, cu demonstraţiile practice, ca rezultat al introducerii mijloacelor moderne de învăţămînt şi a metodelor active, participative în practica şcolară. Nu credem să exagerăm situînd modul de concepere şi de desfăşurare a consfătuirii la nivelul unui model de organizare a unei astfel de activităţi, în ansamblul multiplelor forme şi acţiuni de perfecţionare.**

Dealtfel, în cuvîntul său de deschidere şi închidere a lucrărilor consfătuirii, tov. prof.univ.dr.doc. Iosif Tripşa, secretar de stat în Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului, a ţinut să scoată în evidenţă că unul din obiectivele acestei reuniuni — cea de-a III-a consfătuire a liceelor pedagogice din ultimii trei ani — îl reprezintă realizarea unui fructuos schimb de experienţă şi cunoaşterea unei activităţi pedagogice prestigioase a unuia dintre liceele cu experienţă valoroasă din judeţul Maramureş şi de profil din ţară. Aşa cum a reieşit şi din cuvîntul tov. Gheorghe Roman, primul secretar al consiliului municipal de partid, şi al tov. Lucreţia Pintea, inspector şcolar general al judeţului Maramureş, în ultimii doi ani s-au întreprins măsuri susţinute în acest liceu, în cadrul unui program de modernizare la care au participat personalul didactic al liceului, întreprinderi economice din municipiu, inspectoratul şcolar judeţean. Rezultatele acestor măsuri susţinute sînt concludente: Liceul pedagogic din Sighetu Marmaţiei, o şcoală cu vechi tradiţii în istoria învăţămîntului românesc — care nu peste mult timp îşi va sărbători centenarul — s-a înscris ferm pe orbita înnoirilor tehnologiei didactice, într-o concepţie nouă, specifică acestui profil de liceu.

Înzestrîndu-se cu o bază materială bogată şi mijloace moderne de învăţămînt, dispunînd de un personal didactic competent, liceul asigură o pregătire de înaltă calitate educatoarelor şi învăţătorilor, tuturor elevilor şcolii, şi s-a transformat într-un centru model de perfecţionare al educatoarelor şi învăţătorilor din judeţ. În cadrul concepţiei originale de organizare a liceului reţin, între altele, ideile novatoare de a-şi asigura în incinta şcolii grupe de preşcolari şi clase primare (între care, două cu predare simultană), unde viitoarele educatoare şi învăţători desfăşoară practica pedagogică, De asemenea, liceul are în componenţa sa clase gimnaziale unde frecventează, pe lîngă elevi din oraş, şi tineri recrutaţi din diferite comune ale judeţului pentru a urma în continuare liceul pedagogic. Pe baza unor studii riguroase, inspectorul şcolar a întocmit programe prospective, pe localităţi, privind situaţia cadrelor didactice din învăţămîntul preşcolar şi primar şi, în funcţie de ieşirile din reţea (prin pensionare), se preocupă să asigure din vreme pregătirea celor care le vor lua locul — tineri proveniţi chiar din localităţile respective. Acestor elevi — şi întregului colectiv de tineri ce învaţă în clasele gimnaziale din Liceul pedagogic — li se asigură o pregătire artistică suplimentară pentru a face faţă în cele mai bune condiţii statutului de elev al unui liceu pedagogic. Este ştiut doar că un viitor învăţător are nevoie să înveţe bine să cînte la un instrument, să poată organiza şi conduce formaţii artistice corale, de dans, brigăzi artistice ş.a., iar cei patru ani de pregătire în liceul pedagogic nu sînt întotdeauna suficienţi. Ambianţa în care trăiesc elevii de gimnaziu, viaţa cultural-artistică la care participă formează acel tonus propice de viaţă închinată dascălului pasionat, dornic să-şi consacre întreaga putere de muncă, capacităţile sale creatoare, gîndurile, năzuinţele şi idealul său de viaţă. Nu este lipsit de semnificaţie să menţionăm că inspectoratul şcolar şi conducerea liceului s-au preocupat şi de viaţa trăită în internat, transformînd această instituţie într-un internat-muzeu, unde totul îmbie la bun gust

și prețuire a bogăției folclorice de pe aceste meleaguri.

Cel ce vizitează liceul rămîne profund impresionat de investiția intelectuală și manuală, de ingeniozitatea științifică de care au dat dovadă inspectoratul școlar — cu deosebire tov. conf. univ. dr. Letiția Pintea, inspectorul școlar general al județului, colectivul pedagogic al școlii în frunte cu inimoasa directoare a liceului, prof. Eugenia Godgea—, în conceperea mobilierului școlar multifuncțional, a cabinetelor, laboratoarelor, atelierelor și sălilor de clasă, în aranjarea și folosirea materialului didactic. În săli de clasă (miniamfiteatre) s-au rezervat locuri speciale pentru elevi practicanți, s-au confecționat măsuțe reglabile și modulare pentru elevi pentru a putea desfășura procesul de predare-învățare pe grupe de învățătură, s-au instalat dulapuri, vitrine, catedre multifuncționale, table magnetice. Este plăcut să constați o bună armonizare a modernului cu utilul și frumosul.

Tot într-o concepție nouă a fost organizat și dotat cabinetul de psihopedagogie, unde înzestrarea cu aparatură și mobilier modular permite elevilor practicanți să desfășoare cercetări acțiuni pentru cunoașterea copilului preșcolar și școlarului din cl. I—IV, să-și pregătească lecțiile și alte activități didactice, să țină diferite reuniuni și dezbateri științifice. Aici se găsesc și principalele lucrări și publicații de specialitate psihopedagogice de care au nevoie elevii pentru documentarea curentă, în afara bibliotecii școlii prevăzute cu sală de lectură unde elevii dispun de un impresionant număr de cărți din cele mai diferite domenii științifice, artistice și literare.

Asistențele la lecții au pus în evidență competența personalului didactic al liceului stăpîn pe metodele moderne de predare-învățare, a cărui opțiune în favoarea noului a fost demonstrată elocvent la toate disciplinele de învățămînt. Cum liceul dispune de televiziune cu circuit închis, n-am putut rezista tentației de a participa la o demonstrație de îndrumare a elevilor practicanți de către profesorul metodist, în a urmări, observa pe micul ecran și a comenta desfășurarea unei lecții de matematică. Urmărită cu două camere de luat vederi, activitatea didactică respectivă a demonstrat competența învățătoarei, care a conceput și desfășurat lecția într-o nouă structură, experimentată încă din trimestrul al III-lea al anului școlar 1981—1982. Pe tot parcursul orei, timpul de lucru a fost fructificat la maximum, învățătoarea reușind să lucreze cu întreaga clasă și să pună în valoare cu abilitate capacitățile creatoare ale majorității elevilor.

În sala de vizionare procesul didactic de predare-învățare transmis era urmărit de elevii practicanți sub conducerea profesorului metodist de matematică Grigore Balea. Acesta și-a etalat cu înaltă măiestrie didactică dubla lui pregătire de matematician și psiho-pedagog versat. Urmărind pe ecran desfășurarea lecției transmise și avînd în față planul lecției, între elevii practicanți și profesorul metodist s-a angajat permanent un dialog viu, însoțit de comentarii de înaltă ținută pedagogică și metodică pe tot traseul orei. Momentele mai importante ale lecției, procedeele originale ale învățătoarei ca și unele mici neajunsuri metodice au fost comentate fie de elevii practicanți, fie de profesorul metodist și, de cele mai multe ori, printr-un dialog antrenant, s-au dedus concluziile cele mai indicate. Asistînd la această acțiune didactică mi-am pus întrebarea: de ce nu-și fac mai mult loc astfel de forme de lucru în sistemul de perfecționare a personalului didactic? De ce încă, în multe situații, actul de perfecționare se desfășoară precumpănitor pe bază de expuneri mai mult sau mai puțin interesante?

În stagiile de perfecționare, instituțiile și cadrele didactice investite să perfecționeze pe alții au obligația să încurajeze și să promoveze cu îndrăzneală și competență tehnologia didactică modernă, în sensul de a trece de la a vorbi „despre" la a arăta practic „cum" să se lucreze. Cel investit să perfecționeze pe alții are datoria morală și profesională de a demonstra prin acțiuni cu eficiență palpabilă virtuțile metodelor moderne de lucru la clasă, la alte activități didactice și extrașcolare. Este meritul Liceului pedagogic din Sighetu Marmației, al colectivului său pedagogic, de a fi și din acest punct de vedere un exemplu. Această unitate școlară a devenit într-adevăr un centru metodologic unde se creează și se difuzează, prin pregătirea și perfecționarea educatoarelor și învățătorilor, noul în învățămîntul maramureșean. Liceul contribuie cu răspundere la obținerea unei noi calități în procesul de instruire și educare din învățămîntul preșcolar și primar.

Consfătuirea de la Sighetu Marmației a prilejuit un schimb de experiență rodnic și prin referatele prezentate de profesori din alte licee pedagogice sau de specialiști din Ministerul Educației și Învățămîntului. Consistența ideilor și valoarea experiențelor comunicate de prof. Mărgărit Nicolescu (Lic. pedagogic Cîmpulung Muscel) în predarea științelor sociale, de prof. Cornelia Stoica (Liceul pedagogic București) în predarea limbii și literaturii române, de prof. Ana Năfrămiță (Liceul pedagogic Sibiu) în însușirea cunoștințelor de biologie și puiericultură, de prof. Grigore Balea (Liceul pedagogic Sighetu Marmației) în specificul predării matematicii, de prof. Elena Bonchiș (Liceul pedagogic Oradea) în predarea disciplinelor de specialitate și cunoașterea copiilor au găsit multă audiență în rîndul participanților. Acestora li s-au adăugat ideile cu înaltă încărcătură informațională comunicate de specialiști din M.E.I. — inspector prof. Elena Popescu, prin abordarea temei îmbunătățirii calității procesului instructiv-educativ în

liceul pedagogic și de inspector conf. univ. dr. Ion T. Radu în problematica consistentă privind ridicarea calității actului de perfecționare a educatoarelor și învățătoarelor prin liceele pedagogice. Prof. Constanța Bărboi, inspector general în M.E.I., a condus cu abilitate și competență dezbaterile purtate în cadrul ședințelor de lucru.

Participanții la consfătuire au primit cu mult interes proiectul planului de învățămînt pentru liceul pedagogic menit să asigure în viitor dublă specializare (educatoare și învățător), prezentat de Ministerul Educației și Învățămîntului. Manifestîndu-și acordul și sprijinind concepția cu privire la asigurarea pregătirii dublei specializări prin liceul pedagogic, cei ce au luat cuvîntul au venit cu sugestii și propuneri de ameliorare a proiectului în vederea definitivării lui. Cum o astfel de măsură aduce o nouă viziune și concepție în pregătirea viitorilor absolvenți de liceu pedagogic, capabili să conducă competent procesul de predare-învățare atît în grădiniță, cît și în clasele primare, la consfătuire s-a convenit ca proiectul de plan de învățămînt, în varianta prezentată, să fie supus dezbaterii în toate colectivele didactice ale liceelor pedagogice și să se înainteze Ministerului Educației și Învățămîntului sugestii și propuneri scrise în vederea îmbunătățirii lui.

Consfătuirea de la Sighetu Marmației a relevat, încă o dată, atenția pe care o acordă M.E.I. liceului pedagogic. După cum menționa tov. secretar de stat Iosif Tripșa, în cuvîntul său de închidere a lucrărilor, liceul pedagogic este asemenea unei opere de artă asupra căreia artistul se apleacă multă vreme pentru a o cizela și a-i da forma cea mai bună. De aceea se cuvine să se acționeze cu perseverență, răspundere și înaltă competență pentru a profila adecvat liceul pedagogic, în funcție de specificul pe care îl are și de obiectivele noi ce-i revin. Liceul pedagogic din Sighetu Marmației reprezintă un exemplu ce merită să fie cît mai grabnic urmat și de celelalte licee. De modul cum se formează educatoarele și învățătorii prin liceele pedagogice depinde buna pregătire a copiilor în grădiniță și clasele primare, succesul și calitatea învățăturii în anii următori de școală.

## PEDAGOGIE COMPARATĂ

# Educație — inovație — cooperare — dezvoltare

IOAN NEACȘU

**În perioada 12—16 octombrie 1982 s-a desfășurat la București reuniunea internațională de experți cu tema „Tehnologia educației: Formarea și perfecționarea personalului didactic; Modalități de stimulare a creativității în domeniul mijloacelor de învățămînt", organizată de Universitatea din București, prin catedra de pedagogie și psihologie, în cadrul CODIESEE—UNESCO. Pentru a înțelege mai bine structura și finalitățile acestei reuniuni problematica și implicațiile ei, precum și locul ei în sistemul celorlalte reuniuni CODIESEE, prezentăm în mod succint cîteva date, socotindu-le răspunsuri la întrebări, cum sînt: Ce este CODIESEE?; Ce relație este între CODIESEE și UNESCO?; Ce rol au instituțiile educaționale din țara noastră în cadrul acestui program? etc.**

CODIESEE reprezintă un mecanism subregional creat între instituții din state situate în sud-estul Europei. Esența mecanismului dă de fapt și numele lui: Cooperarea în cercetarea și dezvoltarea pentru inovație educativă în sud-estul Europei. CODIESEE a luat ființă în 1976, conform recomandărilor celei de-a doua Conferințe a miniștrilor educației din statele membre din zona Europei (București, 1973) și în spiritul Conferinței asupra securității și cooperării în Europa (Helsinki, 1975), fiind aprobate la a XIX-a sesiune a Conferinței generale UNESCO (Nairobi, 1976). Proiectul acțiunilor CODIESEE este aprobat de secretariatul UNESCO în baza consultărilor preliminare și a consensului realizat de delegațiile instituțiilor educaționale din cele șase țări membre: R.P. Bulgaria, Grecia, R.S.F. Jugoslavia, R.S. România, Turcia și R.P. Ungară. De asemenea, la reuniunile CODIESEE participă și observatori din Albania, Malta, Portugalia, Spania, Austria, precum și din alte țări interesate, mecanismul fiind deschis. CODIESEE primește asistență științifică și financiară din partea UNESCO, unele programe primind subvenții și din partea PNUD, organism al ONU. Mecanismul CODIESEE are legături cu BIE (Biroul internațional al educației), precum și cu Institutul de educație al UNESCO din Hamburg.

În cadrul recentei reuniuni, în baza angajamentelor anterioare asumate de țara noastră în cadrul programului CODIESEE pe perioada 1980—1983, specialiștilor români le-a revenit sarcina coordonării a două subteme din cadrul temei „TEHNOLOGIA EDUCAȚIEI", și anume: „Pregătirea și perfecționarea personalului didactic în domeniul tehnologiei educative" și „Modalități de stimulare a creativității cadrelor didactice în domeniul mijloacelor de învățămînt". La lucrările reuniunii au participat un număr de 26 de experți din domeniul amintit, dintre care 16 din țara noastră — de la universitățile din București, Iași

Cluj-Napoca și Timișoara, din Ministerul Educației și Învățământului — și 10 din țările membre ale CODIESEE — Bulgaria Grecia, Jugoslavia, Turcia și Ungaria. Din partea UNESCO a participat E. Brunswic, șef de secție în Divizia structuri, conținuturi, metode și tehnici de educație. De asemenea, reuniunea a fost onorată la deschiderea și închiderea lucrărilor de Fr. Eberhard, directorul Centrului European pentru Învățământul Superior (CEPES).

La deschiderea reuniunii au rostit cuvinte de salut: prof. dr. Ioan-Iovițț Popescu, rectorul Universității din București, Fr. Eberhard, directorul CEPES, prof. dr. V. Cătuneanu, directorul Direcției învățământ superior și cercetare științifică din M.E.I., E. Brunswic, din partea UNESCO și prof. dr. I. Drăgan, secretar al Comisiei Naționale Române pentru UNESCO, Conducerea a revenit prin consens general părții române, onorată de prof. dr. D. Chițoran, prorector al Universității din București.

Reuniunea, prin conținutul și maniera de desfășurare a lucrărilor, a prilejuit un schimb larg și util de informații și opinii în domeniile abordate pentru care fiecare din țările participante beneficiază de o experiență valoroasă, rezultată din necesitățile proprii de formare și perfecționare a personalului didactic, de dezvoltare a tehnologiei didactice moderne.

Au fost evocate, pe larg, rezultate și experiențe naționale interesante pe linia formării profesorilor, a stimulării creativității acestora în proiectarea, producerea și utilizarea unor noi mijloace de învățământ. Din multitudinea problemelor prezentate, s-au desprins ca esențiale preocupările privind: calitățile necesare profesorului în vederea proiectării unor activități didactice creative, precum și necesitatea unui sistem mai flexibil de pregătire a profesorilor în tehnologia educației (H. Hristov și E. Penceva—Bulgaria); sistemul complex al pregătirii și formării cadrelor didactice în instituțiile de stat (P. Gikopoulos—Grecia); rolul important pe care îl joacă echipele complexe de pedagogi și psihologi în cadrul școlilor primare și secundare (G. Zindović, L. Milovanović și M. Perić — Jugoslavia); responsabilitățile specialistului în tehnologia educației (C. Alcan — Turcia); rolul jucat de pachetele educaționale multi-media în asimilarea tehnologiei instruirii (A. Nadași, Z. Weszelovszky și L. Magyary — Ungaria)

Delegația română și-a adus o contribuție semnificativă la reușita deplină a reuniunii. În ședințele plenare au fost prezentate două referate: unul, elaborat de un colectiv al catedrei de pedagogie-psihologie, intitulat „Probleme și soluții privind perfecționarea personalului didactic în domeniul tehnologiei procesului de învățământ" (autori conf. dr. I. Cerghit, conf. dr. I. T. Radu, lector dr. E. Păun, lector dr. D. Potolea, lector dr. L. Vlăsceanu); celălalt, elaborat de un colectiv format din reprezentanți ai Oficiului central pentru mijloace de învățământ din M.E.I. și ai Catedrei de pedagogie-psihologie, intitulat „Stimularea creativității personalului didactic din R. S. România în domeniul proiectării și utilizării eficiente a mijloacelor de învățământ în lecție" (autori prof. dr. T. Mucica, lector dr. I. Neacșu, prof. dr. M. Perovici, prof. dr. I. Țițică). De asemenea, au fost susținute trei intervenții scrise, însoțite de demonstrații convingătoare, al căror conținut reflectă experiența românească în domeniul educației tehnologice: „Formarea continuă a profesorilor în perspectiva educației permanente; Observații asupra experienței românești" (autor prof. dr. G. Văideanu); „Integrarea învățământului cu producția și cercetarea, cadru favorabil pentru stimularea creativității în domeniul mijloacelor de învățământ" (autor conf. dr. I. Jinga) și „Contribuția casei județene a personalului didactic la perfecționarea și stimularea creativității educatorilor în domeniul mijloacelor de învățământ" (autor prof. M. Stanciu). Intervenții orale au avut aproape toți membrii delegației române (conf. dr. A. Cazacu, prof. dr. S. Cernichevici ș.a.).

Intreaga delegație română și-a adus o contribuție esențială și a participat activ la discuțiile privind programul și acțiunile de perfecționare a personalului didactic din țara noastră, privind modalitățile de stimulare a creativității cadrelor didactice în domeniul proiectării, realizării și utilizării mijloacelor de învățământ în procesul instructiv-educativ, precum și cu privire la posibilitățile de elaborare și realizare a programului de cooperare între țările membre CODIESEE, pe perioada 1983—1984.

Reuniunea, în întregul său, a fost apreciată de toate delegațiile țărilor participante, cît și de reprezentantul UNESCO, E. Brunswic. Au fost subliniate în mod deosebit nivelul exigent și de înaltă profesionalitate al reuniunii, eforturile încununate de succes ale organizatorilor de a asigura condiții excelente de lucru, caracterul dinamic și elevat al delegației române. Toate acestea pot constitui o garanție certă că Universitatea din București, prin valoarea cadrelor didactice de la catedra de pedagogie-psihologie, poate desfășura și coordona activități științifice pertinente și efective în cadrul programelor mecanismului CODIESEE-UNESCO, programe în cadrul cărora instituțiile de specialitate din România să-și poată valorifica experiența, oferind, în același timp, un cadru propice pentru dialog, pentru cooperare și dezvoltare în domeniul educației și învățământului.

# SUMARUL „REVISTEI DE PEDAGOGIE" PE ANUL 1982


| | Nr. rev. | Pag. |
|---|---|---|
| **EDITORIALE** | | |
| NICOLAE CEAUȘESCU — *Cuvîntare la marea adunare populară consacrată deschiderii anului de învățămînt 1982/1983* | 9 | 1 |
| * * * — *Contribuția determinantă a școlii în cultivarea înaltelor virtuți patriotic-revoluționare ale tineretului școlar* | 5 | 1 |
| * * * — *Conferința națională a partidului eveniment politic de excepțională însemnătate în istoria contemporană a României Socialiste* | 12 | 1 |
| GEORGE CIUDAN — *Concepția de educație în viziunea președintelui României* | 1 | 1 |
| GEORGE CIUDAN — *Școala românească profund implicată în construcția social-economică a țării* | 4 | 1 |
| GHEORGHE CONSTANTIN — *O nouă calitate a condiției umane* | 7 | 1 |
| PETRE CONSTANTIN — *Perfecționarea continuă a muncii educative din școală și creșterea rolului ei în formarea comunistă, revoluționară a tineretului* | 2 | 1 |
| ION MITRAN — *P.C.R. — centru vital al societății, forță dinamizatoare a energiilor creatoare ale întregului popor pe drumul construcției socialismului și comunismului* | 11 | 1 |
| PAUL POPESCU-NEVEANU — *Personalitatea pedagogică și aptitudinile didactice* | 5 | 3 |
| E. PĂUN, D. POTOLEA, Ł. VLĂSCEANU — *Teoria și practica educației confruntate cu perspectiva unor noi exigențe sociale* | 8 | 1 |
| CONSTANTIN RĂDUCU — *Căi și modalități eficiente de educare patriotică a elevilor prin organizațiile de copii și tineret* | 2 | 3 |
| ION STANCIU — *Învățămîntul în fața exigențelor unei noi calități* | 10 | 1 |
| ION TEOREANU, DOBRIȚA ȚIGĂRAN — *Salutul M.E.I. și al Uniunii Sindicatelor Învățămîntului cu prilejul „Zilei învățătorului"* | 7 | 3 |
| ANTON VASILESCU — *Calitatea învățămîntului — cerință primordială a școlii* | 1 | 3 |
| ANTON VASILESCU — *Document programatic de inestimabilă valoare teoretică și practică* | 6 | 2 |
| **PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI** | | |
| P. ANDREI, S. IONESCU — *Modalități de îmbunătățire a muncii metodice și de perfecționare a profesorilor de matematică* | 7 | 27 |
| ROZA ARMĂȘESCU — *Formarea gîndirii economice a elevilor* | 11 | 32 |
| MARIA BĂNCILĂ — *Exerciții de cultivare a limbii în liceu* | 10 | 33 |
| C. BĂRBOI, S. DIMA — *Promovarea metodelor active la lecții* | 1 | 34 |
| CONSTANȚA BĂRBOI — *Creșterea calității predării-învățării limbii și literaturii române în liceu* | 12 | 10 |
| D. BĂRBULESCU, P. CONSTANTINESCU — *Activitatea științifică și stilul de muncă intelectuală la studenți* | 4 | 45 |
| PETRE BEJENARU — *Activități instructiv-educative în perioada de debut a anului școlar* | 9 | 34 |
| ANA BEJENARU — *Realizarea succesului școlar la chimie* | 6 | 50 |
| ȘTEFAN BENȚA — *Perfecționarea conducerilor de școli în sprijinul asigurării unei noi calități în învățămînt* | 9 | 10 |
| ION BERARU — *Modalități de corelare eficientă a activităților din ateliere și laboratoare școlare* | 1 | 10 |
| IOAN BONTAȘ — *Impulsionarea activității de perfecționare prin seminarul-dezbatere* | 3 | 59 |
| VASILE BUNESCU — *Stilul muncii intelectuale — indicator și mijloc al învățării eficiente* | 6 | 40 |
| VASILE BUNESCU-*Cultura, cultura generală, de specialitate, profesională* | 12 | 37 |
| E. CALUDE, T. POPA — *Cercul de matematică în viziune interdisciplinară* | 1 | 19 |
| GH. CĂLUGĂRIȚA — *De la gimnaziu ... la liceu în predarea matematicii* | 4 | 25 |
| MIHAIL CARAGEA — *Formarea deprinderilor de activitate intelectuală independentă prin experimentul de fizică* | 10 | 24 |
| MARIA CHIRIAC, MIHAI CHIRIAC — *Lecția — punct de plecare în activitatea cercului de matematică* | 12 | 19 |
| SIMION CHIȘ — *Implicații metodice privind caietul de lucru al elevului* | 6 | 53 |
| VIORICA CIURUMELEA — *Tratarea diferențiată prin lecțiile de recapitulare orientată* | 5 | 55 |
| NICU CONSTANTIN — *Caietul pentru activitatea independentă la gramatică* | 12 | 11 |
| G. COSTACHE, A. COSTACHE — *Lectura suplimentară a elevului în sprijinul studierii literaturii române* | 10 | 29 |
| ELENA COSTEA — *Dezvoltarea exprimării orale și scrise la elevii maghiari* | 10 | 32 |
| R. COTRUȚĂ, C. COTRUȚĂ — *Triada profesor-informație-elev în perspectiva teoriei grafelor* | 8 | 24 |
| ELVIRA CREȚU — *Recapitularea și sistematizarea materiei în cl. I—IV* | 5 | 43 |
| V. CURETEANU, S. CURETEANU — *Catedra de specialitate — principal mijloc de perfecționare a cadrelor didactice* | 7 | 21 |
| ION DRĂGAN — *Deprinderile de muncă intelectuală — condiție a modernizării demersului instructiv-educativ* | 9 | 17 |
| ION DRĂGAN — *Cercetarea, una din condițiile perfecționării și modernizării învățămîntului* | 12 | 49 |
| CORNELIU DRĂGUȚ — *Procesul de predare-învățare-evaluare în spiritul metodelor active* | 7 | 18 |
| SEBASTIAN DUMITRACHE — *Formarea de deprinderi alimentare corecte la copii și tineri* | 9 | 15 |
| PETRUȚA GĂZDARU — *Înlăturarea dificultăților de înțelegere a unor teme de matematică* | 9 | 37 |
| ION GEORGESCU — *Aprofundarea fenomenului istoric prin problematizare* | 6 | 47 |
| LUMINIȚA GHIVIRIGĂ — *Manualul școlar și notițele — instrumente de lucru eficiente* | 4 | 32 |
| MIRCEA GRIGOROVIȚĂ — *Rolul limbii materne în învățarea limbilor străine* | 12 | 14 |
| ION HOLBAN — *Personalitatea culturală a cadrelor didactice* | 12 | 41 |
| TEODORA HUIANU — *Întărirea caracterului interdisciplinar al predării geografiei în școală* | 8 | 27 |
| IOAN B., FLORICA POPESCU — *Exigențe actuale în predarea științelor sociale* | 1 | 35 |
| A. ISTRATE, E. GEORGESCU — *Un instrument util pentru evaluarea formativă a lecției de probă* | 2 | 36 |

| | Nr. | rev. | Pag. |
|---|---|---|---|
| ANGHELINA ISTRATE — *Integrarea elevului la nivelul învățământului primar și gimnazial în vederea creșterii randamentului școlar* | 9 | | 31 |
| I. JINGA, I. NEGREȚ — *Predarea și învățarea eficientă* | 1 | | 37 |
| I. JINGA, I. NEGREȚ — *Cum se pot preciza repede și clar obiectivele educaționale ale activității didactice* | 2 | | 41 |
| I. JINGA, I. NEGREȚ — *Cum se elaborează corect „Strategiile" didactice optime* | 4 | | 50 |
| I. JINGA, I. NEGREȚ — *Cum se concepe și cum se elaborează în detaliu „scenariul" activității didactice* | 5 | | 39 |
| IOAN JINGA — *Cum se evaluează riguros calitatea și eficiența activității didactice* | 6 | | 59 |
| IOAN JINGA — *Metodologia inspecției de specialitate* | 7 | | 57 |
| VIORICA JOANTA — *Mijloace de stimulare a gîndirii creatoare a elevilor în predarea chimiei* | 11 | | 39 |
| ELENA JOIȚA — *Locul și rolul metodelor activ-participative în învățămîntul actual* | 10 | | 4 |
| ANTON LAURENȚIU — *Casa personalului didactic — centru metodologic de difuzare a experienței în școli* | 1 | | 31 |
| VALERIA MACSINIUC — *Optimizarea predării pedagogiei în perspectivă operațională* | 8 | | 10 |
| I. MANIU, D. RANCEA — *Pledoarie pentru învățămînt asistat de calculator* | 8 | | 20 |
| VASILE MĂRGINEAN — *Modalități de obținere a informațiilor preliminare necesare proiectării tehnologiilor didactice* | 7 | | 13 |
| VASILE MATEI — *Folosirea unor tehnologii didactice eficiente în învățămîntul seral* | 10 | | 23 |
| MIHAIL MERTICARU — *Compunerea după tablou* | 1 | | 25 |
| DAN MIHALCA — *Formarea capacității de a construi demonstrații la geometrie* | 1 | | 16 |
| I. MITRACHE, C. CÎRBUNARU — *Aspecte metodice privind predarea geometriei în clasa a VIII-a* | 10—12 | | 36, 41 21 |
| GABRIELA MITRĂNESCU — *Aplicații ale metodei analizei dinamicii contextuale* | 1 | | 22 |
| M. V. MOCANU — *Rezultatele unei cercetări dintr-o acțiune didactică eficientă* | 5 | | 31 |
| CONSTANTIN MOȚOC — *Pregătirea elevilor pentru înțelegerea proceselor tehnologice din industria chimică* | 2 | | 36 |
| IOAN NEACȘU — *Tehnici de muncă intelectuală în sprijinul învățării temeinice* | 4 | | 35 |
| ROMULUS NEAG — *Proiectul de tehnologie didactică — instrument de pregătire a profesorului pentru lecție* | 7 | | 13 |
| MIHAI NEBUNU — *Excursia literar-culturală între divertisment spiritual și eficiență pedagogică* | 8 | | 29 |
| MIHAI NEBUNU — *Rolul cabinetului multimedia în predarea limbii și literaturii române* | 11 | | 29 |
| I. NEGREȚ, I. JINGA — *Cum pot fi analizate mai riguros resursele educaționale ale activităților didactice* | 3 | | 55 |
| GRAȚIELA NICOLAE — *Integrarea mijloacelor didactice moderne în studiul lecțiilor de chimie* | 10 | | 26 |
| EUGENIA ONOFRAȘ — *Recapitularea finală la matematică în cl. a XI-a* | 5 | | 48 |
| MIHAI OPRESCU — *Cercetarea științifică în școli* | 10 | | 50 |
| MIHAIL OPRESCU — *Îmbunătățirea procedeelor și metodelor în activitățile de perfecționare* | 5 | | 57 |
| NICOLAE OPRESCU — *Diversitatea surselor de informație și promovarea capacității de esențializare la studenți* | 4 | | 42 |
| SIMONA OPRESCU — *Prepondernța laturii cognitive în învățarea limbilor străine* | 5 | | 36 |
| DOINA OROS — *Cunoașterea elevului — cheia succesului activității de formare a omului nou* | 9 | | 28 |
| M.D. PAȘCA — *Adaptabilitatea preșcolarului la activitatea școlară* | 9 | | 20 |
| MARCELA PENEȘ — *Modalități de formare a deprinderilor grafice corecte în clasele primare* | 5 | | 34 |
| VASILE POPEANGĂ — *Dimensiunea axiologică a lecției* | 2 | | 24 |
| VASILE POPEANGĂ — *Metodologia activității de patronare a școlilor* | 8 | | 59 |
| NATALIA POPA — *Metodologia cursurilor și seminariilor de pedagogie în institutele tehnice* | 4 | | 53 |
| ALEXANDRU POPESCU-MIHĂEȘTI — *Sisteme de predare-învățare-concepte, variante, aplicații* | 8 | | 13 |
| PAUL POPESCU-NEVEANU — *Personalitatea pedagogică și aptitudinile didactice* | 9 | | 8 |
| PAUL POPESCU — *Orele de istorie și informarea politică a elevilor* | 2 | | 27 |
| PELAGHIA POPESCU — *Modalitate de recapitulare finală* | 5 | | 45 |
| V. POPESCU, S. TOMA — *Dezvoltarea ca modalitate participativă în actul de perfecționare* | 2 | | 48 |
| DAN POTOLEA — *Orientări teoretico-aplicative și opțiuni metodologice în tehnologia didactică actuală* | 4 | | 28 |
| I. RADU, M. IONESCU, V. GOIA — *Criterii psihopedagogice de elaborare a cursului de metodică* | 1 | | 6 |
| I. RADU, R. CAZANGIU — *Învățarea matematicii prin lucru în grup* | 1 | | 28 |
| I.T. RADU — *Probleme ale metodologiei de lucru în activitățile de perfecționare* | 2 | | 45 |
| VIORICA RĂICAN — *Orientarea în spațiu la copiii nevăzători* | 7 | | 57 |
| IOAN ROMAN — *Specificul lecțiilor de recapitulare în învățămîntul seral* | 5 | | 52 |
| ELENA ȘEBE — *Obiective operaționale în lecția de recapitulare la fizică* | 5 | | 50 |
| M. SELAGEA, S. SELAGEA — *Nota din catalog între deziderate noi și inerții tradiționale* | 8 | | 17 |
| M. SELAGEA, S. SELAGEA — *Învățămîntul primar și cel gimnazial la interferența obligațiilor și răspunderilor comune* | 9 | | 22 |
| IOAN ȘERDEAN — *Valorificarea experienței înaintate din școli — sursă inepuizabilă de progres în procesul de învățămînt* | 9 | | 11 |
| GH. SMARANDACHE — *Eficiență crescută schimburilor de experiență* | 4 | | 56 |
| DOINA ȘTEFĂNESCU — *Obiectivele predării-învățării filozofiei* | 2 | | 29 |
| ELENA SZAPPANYOS — *Eficiența lecției în viziunea unui mijloc didactic mai puțin discutat: caietul de notițe* | 7 | | 31 |
| DOBRIȚA ȚIGĂRAN — *Bugetul de timp al cadrelor didactice* | 8 | | 6 |
| FLOAREA TOFAN — *Modalități de îndrumare și control în învățămîntul primar și gimnazial* | 12 | | 52 |
| ZENOVIA TONEGARU — *Valoarea practică a testelor de cunoștințe în predarea-învățarea topografiei* | 12 | | 17 |
| AUREL TUDORACHE — *Tratarea diferențiată a elevilor în învățarea ortografiei și punctuației* | 11 | | 26 |
| DORINA URSU — *A fi diriginte la clasa a V-a* | 9 | | 27 |

| | Nr. rev. | Pag. |
|---|---|---|
| **GEORGE VĂIDEANU** — *Educația de mîine: cercetări și anticipări* | 9—12 | 60, 52, 56, 45 |
| VIORICA VĂITEANU — *Interdisciplinaritatea istorie-literatură română în aprofundarea sentimentelor patriotice la elevi* | 7 | 25 |
| ANTON VASILESCU — *Strînsa legătură dintre învățămînt, cercetare și practică — nota definitorie a Liceului agroindustrial din Turda* | 7 | 34 |
| ANTON VASILESCU — *Liceul pedagogic — promotor al tehnologiei didactice moderne* | 12 | 56 |
| MAGDALENA VASILESCU — *Noi valențe ale creativității didactice* | 2 | 53 |
| EMIL VERZA — *Relația dintre dezvoltarea vorbirii și evoluția senzorio-psihică* | 11 | 8 |
| DOINA VINTILESCU — *Activitatea dirigintelui pentru însușirea tehnicii muncii intelectuale* | 4 | 39 |
| LAZĂR VLĂSCEANU — *Stilul muncii intelectuale, premisă a succesului la învățătură* | 6 | 43 |

**DIDACTICA INSTRUIRII PRIN MUNCĂ**

| | | |
|---|---|---|
| N. BANU, N. EFRIM — *Modalități de pregătire a elevilor pentru meseriile de zootehnist, mecanizator și veterinar* | 8 | 44 |
| NICOLAE BÂRBU — *Cum aplic datele matematicii în lucrările cu caracter practic-aplicativ* | 5 | 20 |
| NICOLAE CERCHEZ — *Probleme metodice ale instruirii în învățămîntul profesional agroindustrial seral* | 3 | 44 |
| N. CERCHEZ, A. INSURĂȚELU — *Baza de instruire practică agroindustrială a școlii rurale de 10 ani și implicațiile ei în formația profesională agricolă* | 8 | 34 |
| VASILE CORPADE — *Modalități de integrare a rezultatelor cercetării în învățămîntul agricol* | 4 | 4 |
| VIRGIL DAN — *Pregătirea practică a elevilor în apicultură* | 10 | 17 |
| ROMEO DĂSCĂLESCU — *Liceele agroindustriale și pregătirea profesională a elevilor* | 3 | 43 |
| S. DIMA, A. VASILESCU — *Perfecționarea metodologiei didactice pentru pregătirea forței de muncă în agricultură* | 2 | 18 |
| VERONICA GHEORGHE — *Participarea elevilor la realizarea planului de producție* | 2 | 8 |
| DUMITRU GÎRBOVAN — *Cultivarea spiritului economic prin recondiționarea materialelor refolosibile* | 3 | 52 |
| P. ILIE, C. IONICĂ — *Instruirea practică — obiectiv important al educării elevilor prin și pentru muncă* | 8 | 42 |
| ANGHEL ION — *Atelier de producție școlară pentru instruirea practică a elevilor* | 2 | 10 |
| MARGARETA IONEL — *Pregătirea pentru producție a mecanicului agricol* | 4 | 3 |
| MIHAELA JIGĂU — *Integrarea socioprofesională a absolvenților de liceu* | 5 | 24 |
| OLIMPIU LUCA — *Cercetarea științifică — parte integrală a instruirii practice* | 3 | 48 |
| MIHAI MATEI — *Școala satului pregătește fiii pentru sat* | 8 | 32 |
| LAURA MODOIANU — *Definirea unor obiective specifice ale disciplinei „Tehnologie chimică generală"* | 5 | 28 |
| I. ONOFREI, V. ION, L. ION — *Lotul școlar și cîmpul fitotehnic, cadru de realizare a instruirii practice* | 10 | 20 |
| ION PATRICHE — *Modalități de predare-învățare a disciplinelor tehnice în învățămîntul seral* | 8 | 46 |
| I.T. PERȘOIU, M. DRAGOMIRESCU — *Modalități de integrare a elevilor în viața satului* | 10 | 16 |
| FLORICA POPESCU — *Ferma didactică — laborator de cercetare științifică* | 4 | 7 |
| GH. POPESCU — *Măsuri didactice pentru o practică agricolă eficientă* | 2 | 13 |
| V. POPESCU, M. POPESCU — *Lotul și ferma didactică — condiții esențiale pentru pregătirea practică a elevilor* | 2 | 11 |
| DUMITRU PURTUC — *Metode participative în predarea disciplinei „Studiul materialelor"* | 2 | 6 |
| DUMITRU SALADE — *Școala rurală din Mărișel — factor activ în viața economică a localității* | 5 | 22 |
| ANTON VASILESCU — *Opțiune fermă pentru nou* | 2 | 15 |
| VASILE VEGHEȘ — *Proiect de tehnologie didactică interdisciplinar și integrat în producție* | 3 | 50 |
| M. VĂLDUȚ, P. BÂRBULESCU — *Metodologia examinării, aprecierii și promovării elevilor la pregătirea tehnico-practică* | 3 | 39 |
| MIRCEA VLĂDUȚ — *Pregătirea tehnică, tehnologică și practică a elevilor* | 8 | 38 |

**EDUCAȚIA MORAL-PATRIOTICĂ A TINERETULUI**

| | | |
|---|---|---|
| M. ABAGIU, I. AMZA — *Vizita la locurile de muncă ale părinților — mijloc eficient de educare a elevilor* | 5 | 18 |
| ELENA BADEA — *Preocupări susținute ale școlii și organizației U.T.C. pentru afirmarea romantismului revoluționar* | 4 | 12 |
| EMIL BĂLDESCU — *Democrație și educație* | 6 | 56 |
| D. BAHRIM, C. BAHRIM — *Valențe educative ale expedițiilor pionierești* | 1 | 58 |
| FLORIAN BIOLĂNESCU — *Dezbaterile politico-ideologice în școală* | 11 | 11 |
| MARIA BUGA — *Muzeul școlii, mijloc de educație patriotică a elevilor* | 3 | 29 |
| MARIA BUGA — *Profesorul de istorie — modelator al conștiințelor* | 11 | 14 |
| MARIN CĂLIN — *Niveluri și modalități ale receptării și interiorizării valorilor morale* | 3 | 8 |
| DOINA CALOMFIRESCU — *Comportamentul sociomoral în adolescență* | 11 | 5 |
| A. COAȘAN, E. GHIȚ — *Disciplina școlară* | 8 | 51 |
| ION CODRU — *Creșterea eficienței activităților de educarea materialist-științifică a elevilor* | 8 | 57 |
| VASILE COȚOFREI — *Organizarea activităților literar-artistice cu șoimii patriei și pionierii* | 6 | 34 |
| CORNELIU CRĂCIUN — *Posibilități de valorificare a lecturilor în educarea dragostei față de muncă la elevi* | 3 | 21 |
| VALERIA CRISTEA — *Valorificarea conținutului patriotic-revoluționar al lecțiilor de limba și literatura română* | 6 | 19 |
| STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU — *Educația patriotic-revoluționară a tineretului în centrul preocupărilor școlii* | 3 | 4 |
| STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU — *Exigențe sporite față de activitatea educativă* | 7 | 8 |
| ANDREI DANCSULY — *Prioritățile în valorificarea valențelor educative ale procesului de învățămînt* | 6 | 3 |
| EMILIAN DIMITRIU — *Disciplina elevilor — disciplina educatorilor* | 3 | 1 |

| | Nr. | rev. | Pag. |
|---|---|---|---|
| I. DRĂGAN, D. SĂVOIU — *Formarea atitudinii protectoare a elevilor față de mediul înconjurător* | | 8 | 54 |
| CĂLIN DRĂGOI — *Lecția de filozofie — cadru optim de educare a elevilor în spirit revoluționar* | | 6 | 20 |
| DUMITRU FĂNARU — *Cultura contemporană în coordonate pedagogice* | | 11 | 53 |
| GHEORGHIȚA FLEANCU — *Modalități practice de educație prin muncă în cadrul Organizației pionierilor* | | 3 | 32 |
| GHEORGHE FLEANCU — *Educarea materialist-științifică a elevilor prin utilizarea metodei studiului de caz* | | 5 | 9 |
| TEODOR GÁL — *Școala și cultivarea virtuților patriotic-revoluționare în conștiința și conduita generațiilor tinere* | | 6 | 6 |
| AURORA ILIE — *Cum realizez funcțiile formativ-educative prin predarea-învățarea poeziei „Pentru pace"* | | 5 | 7 |
| MARIN ILIESCU — *Marile virtuți educative ale vocației* | | 7 | 5 |
| M. IOVAN, O. IOVAN — *Interdisciplinaritatea în procesul de formare a concepției materialist-științifice la elevi* | | 12 | 7 |
| MARIA ITU — *Desfășurarea activităților extrașcolare pentru educarea tinerilor în spirit revoluționar* | | 1 | 50 |
| ADRIAN JIGA — *Atribuțiile directorului adjunct cu probleme educative* | | 6 | 26 |
| N. KLEININGER, I. MURVAI — *Învățământul în limbile naționalităților conlocuitoare — expresie a democratismului școlii românești* | | 3 | 14 |
| TOMA MAREȘ — *Activități extrașcolare pentru formarea deprinderilor de muncă la pionieri* | | 3 | 36 |
| TOMA MAREȘ — *Realizarea unui scenariu de „proces alb"* | | 11 | 22 |
| GH. MIHAI — *Atitudinea elevilor din clasa a V-a față de sarcinile școlare* | | 11 | 20 |
| NICOLAE MITROFAN — *Mijloace de evaluare a eficienței muncii educative* | | 1 | 55 |
| GABRIELA MOGA — *Modalități de educație estetică în școală* | | 11 | 36 |
| VALERIU NEȘTIAN — *Orizont și stil în activitatea de educare patriotică a elevilor* | | 12 | 4 |
| GUSTAV PAAL — *Forme eficiente de educație materialist științifică în clasele primare* | | 6 | 12 |
| M.D. PAȘCA — *Motivul păcii, în creația literară a membrilor cercului de literatură „Mugurii"* | | 8 | 50 |
| SILVESTRU PĂTIȚA — *Școala și combaterea kitschului în educația artistică a copiilor* | | 5 | 15 |
| MARIANA PATRINOIU — *Date și fenomene chimice — argumente puternice de educare materialist-științifică a elevilor* | | 6 | 17 |
| D. PETROMAN, P. PETROMAN — *Școala în sprijinul educației muzicale* | | 4 | 16 |
| PAVEL PETROMAN — *Lectura — moment al opțiunii și adevărului* | | 11 | 17 |
| PETRE PÎNZARU — *Contribuția științelor sociale la formarea și dezvoltarea conștiinței patriotice, revoluționare a tineretului* | | 8 | 64 |
| ANDREI POPESCU — *Creșterea rolului organizațiilor UTC din școli la educarea revoluționară, prin muncă și pentru muncă a tineretului* | | 3 | 11 |
| FLORICA POPESCU — *Vocații — aspirații* | | 7 | 12 |
| ELENA POTORAC — *Dinamica nivelurilor de aspirații pe temeiul realizărilor școlare* | | 5 | 12 |
| VIOREL PRELICI — *Particularități psihologice ale conducerii și autoconducerii în activitățile cu pionierii și șoimii patriei* | | 6 | 31 |
| DEMETRA PREOTEASA — *Lărgirea orizontului științific al elevilor prin studiul chimiei* | | 3 | 26 |
| GH. RADU, FL. POPESCU — *Școala argeșeană la ora bilanțului* | | 10 | 13 |
| E. RUDICĂ, T. RUDICĂ — *Metode de educație ateist-științifică prin orele de dirigenție în gimnaziu* | | 3 | 18 |
| RODICA SEGAL — *Sarcinile școlii privind educația nutrițională* | | 10 | 10 |
| DINCA SOARE — *Educația patriotic-revoluționară în centrul preocupărilor cadrelor didactice* | | 4 | 11 |
| DINCA SOARE — *Din experiența cadrelor didactice în munca de educare a elevilor în spirit patriotic-revoluționar și moral-civic* | | 8 | 23 |
| MIRCEA ȘTEFAN — *Tipologia situațiilor educaționale* | | 4 | 13 |
| MIRCEA ȘTEFAN — *Structura situațiilor educaționale* | | 10 | 7 |
| LEON ȚOPA — *Educația adulților pentru pace* | | 7 | 63 |
| TIBERIU TÓTH — *Formarea bazelor concepției științifice despre lume prin însușirea cunoștințelor despre natură* | | 6 | 15 |
| MARIA URSU — *Colaborarea școlii cu familia și unitățile agricole socialiste* | | 8 | 37 |
| CONSTANȚA VAICĂR — *Valorificarea elementelor concrete în sădirea sentimentelor patriotice la elevii mici* | | 6 | 10 |
| I.N. VĂLEANU — *Dezvoltarea socialismului — proces revoluționar continuu* | | 9 | 43 |
| GH. VASILESCU — *Cum valorificăm conținutul lecțiilor de biologie în formarea concepției materialist-dialectice a elevilor* | | 3 | 23 |
| PAULINA VOICU — *Căi de întărire a colaborării dintre școală, familie și organizația de pionieri* | | 6 | 28 |


## MODERNIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI PREȘCOLAR ȘI PRIMAR


| | Nr. | rev. | Pag. |
|---|---|---|---|
| GEORGETA BĂDICĂ — *Formarea deprinderilor intelectuale în grădiniță* | | 11 | 44 |
| I.G. BORCA — *Însușirea deprinderii de a înțelege, a judeca și formula o problemă* | | 4 | 22 |
| RITA BORDEI — *Modalități de stimulare a interesului pentru lectură la elevi* | | 1 | 42 |
| MARGARETA BULBUC — *Conținutul și metodologia activităților recreative în structura procesului instructiv-educativ la cl. I* | | 7 | 58 |
| ELISABETA CZITRON — *Formarea imaginilor mentale despre mulțimi, după formă, culoare și dimensiunile obiectelor* | | 10 | 38 |
| ILIE DAN — *Modalități de corelare interdisciplinară în învățământul primar* | | 10 | 44 |
| F. DITULEASA, E. GHIMIȘ, M. GHIMIȘ — *Tehnica utilizării abecedarului* | | 1 | 45 |
| V. FILIMON, V. LUNCU, A. ADUȘAN, R. BOR — *Particularități psihologice ale reprezentărilor și noțiunilor morale la preșcolarii mari* | | 7 | 40 |
| AMALIA FURNICĂ — *Activizarea elevilor în vederea sporirii randamentului școlar în învățământul primar* | | 11 | 47 |
| MARIA GIURGEA — *Formarea deprinderilor de învățare la școlarii mici* | | 4 | 40 |

| | Nr. | rev. | Pag. |
|---|---|---|---|
| V. IONIȚĂ, A. PĂSĂRICĂ — *Cum stimulăm succesul școlar al școlarului mic prin activități independente* | 4 | | 25 |
| GH. MOLDOVAN, A. MĂDA, R. FECHETE — *Cercurile „Micilor matematicieni" — mijloc eficient de stimulare a gîndirii creatoare la elevii cl. III—IV* | 10 | | 46 |
| CECILIA PARASCHIVESCU — *Evaluarea compunerilor prin discutarea lor, însoțită de aprecieri critice, în colectivul clasei* | 7 | | 50 |
| MARIA POPA — *Dezvoltarea gîndirii creatoare a elevilor prin consolidarea noțiunilor de geometrie* | 12 | | 38 |
| IOANA ROTARU — *Rolul desenului grafic în definirea relației copil-grădiniță-școală* | 10 | | 40 |
| RICHARD ȘANDOR — *Promovarea metodelor active-participative la lecțiile de cunoștințe despre natură* | 12 | | 32 |
| PROFIRA SAVA — *Exersarea vorbirii dialogate în vederea sociabilizării copiilor preșcolari* | 12 | | 24 |
| DOINA SÎNGEORZAN — *Particularități psihologice ale însușirii sunetelor verbale de către preșcolar* | 7 | | 38 |
| GH. SIRETEANU — *Necesități în direcția dezvoltării psihofizice a copilului care intră în clasa I* | 7 | | 45 |
| MĂNDICA ȚIMBOLSCHI — *Manualele de limba română, important auxiliar pentru activitatea învățătorului* | 12 | | 27 |
| MARICICA TUDOR — *Sporirea caracterului activ și practic-aplicativ al însușirii noțiunilor de geometrie în cl. I—IV* | 7 | | 51 |
| EVA VIȘU — *Dezvoltarea gîndirii creatoare a elevilor prin lecțiile de limba română* | 7 | | 48 |

**PEDAGOGIE COMPARATĂ**

| | | | |
|---|---|---|---|
| HILDA BURCIN — *Modalități de compensare a cunoștințelor* | 2 | | 60 |
| M. CONSTANTINESCU-CONDRUȚ — *Învățămîntul liceal seral în R.S. Cehoslovacă* | 6 | | 63 |
| GEORGE CORBU — *Tendințe noi în formarea cadrelor didactice* | 1 | | 61 |
| ROMEO DĂSCĂLESCU — *Prezențe românești la reuniuni „CODIESEE"* | 2 | | 63 |
| MIHAI DIACONU — *Pregătirea muncitorului industrial la firma „Fiat"* | 2 | | 61 |
| P. GOLU, A. VASILESCU — *Conferința pedagogilor din țări socialiste* | 4 | | 59 |
| IOAN I. — *Consfătuirea de la Sofia a șefilor secțiilor de învățămînt* | 2 | | 63 |
| MIHAI JIGĂU — *Educația adulților în Suedia* | 4 | | 60 |
| ALEXANDRU LAZĂR — *Formarea viitoarelor cadre didactice* | 9 | | 58 |
| IOAN NEACȘU — *Educație — inovație — cooperare — dezvoltare* | 12 | | 58 |
| ANNA RADU — *Probleme educative în școala sovietică* | 3 | | 63 |
| NICOLAE SĂCĂLIȘ — *Tendințe și orientări în stabilirea planurilor de învățămînt în școala modernă* | 2 | | 55 |
| GEORGE VĂIDEANU — *Învățarea asistată de ordinator* | 2 | | 57 |
| NICOLAE VINȚANU — *Modernizarea lecției în școala franceză* | 3 | | 64 |

**ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE**

| | | | |
|---|---|---|---|
| ȘTEFAN BÂRSĂNESCU — *Profesorul G.G. Antonescu și noi* | 10 | | 60 |
| ION M. BOTA — *Contribuția școlilor Blajului la progresul cultural general al poporului român* | 9 | | 53 |
| GH. DUMITRESCU — *In memoriam (90 de ani de la nașterea lui I.C. Petrescu)* | 4 | | 61 |
| D. EȘANU — *Petre Andrei, reprezentant de seamă al școlii românești* | 10 | | 57 |
| VALER HOSSU — *Organizări școlare în Transilvania pînă la Gh. Șincai* | 9 | | 48 |
| VIOREL NICOLESCU — *Un înnoitor al teoriei și practicii educaționale (Fr. Froebel)* | 4 | | 61 |
| VALDEMAR POPA — *Lucian Bologa — reprezentant al școlii muncii și conducerii de sine a clasei* | 11 | | 61 |
| PETRE PUȘCAȘU — *Ideea originii, continuității și unității poporului român în manualele școlare transilvănene din sec. al XIX-lea* | 9 | | 50 |
| STANCIU STOIAN — *Centenarul nașterii lui Apostol Culea* | 11 | | 59 |

**MEDALIOANE**

| | | | |
|---|---|---|---|
| SILVIA DIMA — *Dăscălița din Bîlca* | 8 | | 64 |
| EMIL PĂUN — *Vocație și devotament* | 7 | | 60 |
| AL. POPESCU-MIHĂEȘTI — *Productiv om de știință și cadru didactic talentat* | 7 | | 60 |
| * * * — *Leon Țopa cu prilejul împlinirii a 70 de ani* | 10 | | 62 |

**CĂRȚI — IDEI**

| | | | |
|---|---|---|---|
| GH. ALEXANDRU — *Educația prin muncă a elevilor* | 2 | | 5 |
| GH. ALEXANDRU — *Psihopedagogia școlară* | 11 | | 58 |
| PETRE ANDREI — *O publicație de prestigiu* | 6 | | 9 |
| P. BÂRLEA — *Un valoros îndrumar metodic* | 6 | | 25 |
| IOAN BONCOȚĂ — *Metodica predării economiei politice* | 1 | | 41 |
| IOAN BONTAȘ — *O primă și prestigioasă lucrare românească de sinteze în domeniul pedagogiei* | 12 | | 13 |
| RIȚA BORDEI — *Matematica pentru clasa a IV-a* | 5 | | 6 |
| IONEL BOTA — *Elemente lingue dico-romanae sive valachicae* | 9 | | 52 |
| MARIN CĂLIN — *Activitatea independentă de cunoaștere a elevilor* | 9 | | 47 |
| DOINA CALOMFIRESCU — *Psihologia gîndirii tehnice* | 6 | | 39 |
| DOINA CALOMFIRESCU — *Structura și dezvoltarea personalității* | 7 | | 56 |
| DOINA CALOMFIRESCU — *Metode active în pedagogia adulților* | 9 | | 64 |
| ELENA CAVALERU — *Studii și consultații metodice* | 7 | | 49 |
| RODICA FIFOR — *O valoroasă lucrare metodică* | 8 | | 31 |
| DUMITRU GHERGHINA — *Compozițiile în școală* | 11 | | 55 |
| IOANA HERȘENI, VIOREL NICOLESCU — *Învățarea și instruirea în dezbatere* | 10 | | 49 |
| ION IONESCU — *Metodologia structurilor narative* | 2 | | 49 |
| CORNEL IVĂNESCU — *Noțiunile de teorie literară în programele și manualele de gimnaziu* | 5 | | 61 |
| NICULINA LAZĂR — *Etapele educației* | 2 | | 54 |
| AL. LAZĂR — *Abordarea tridimensională a motivației învățării* | 7 | | 64 |
| GEORGETA LĂZĂRESCU — *Programe de învățămînt și educație permanentă* | 5 | | 30 |
| DINUȚA MARIN — *Manuale pentru studenții străini* | 4 | | 10 |
| DINUȚĂ MARIN — *Lucrarea bibliografică a Universității din București* | 10 | | 63 |
| GEORGE NESTOR — *Școala bărlădeană* | 11 | | 10 |
| D. NICA, N. GRIGORESCU, C. GRIGORESCU — *Propuneri pentru revizuirea manualelor de matematică pentru clasa a V-a* | 5 | | 60 |
| ION ORGHIDAN — *Clasic și modern în învățămîntul superior* | 4 | | 49 |


*(Continuare pe coperta a III-a)*



BIBLIOTECA „ASTRA"

VASILE BUNESCU

**Culture, culture générale, de spécialité et professionnelle**

Dans la première partie de l'étude on fait une distinction entre la culture et la civilisation. La culture est définie comme l'en- semble des valeurs matérielles et spirituelles, la civilisation est définie comme la mise en oeuvre de la culture dans la vie de tous les jours.

Dans la duxième partie, en prenant comme point de départ l'analyse du stade de la formation de l'homme de culture, on définit la culture générale comme l'étude des connaissances instrumentales, opérationnelles et fonctionnelles, la culture de spécialité comme une étude de la réflexion philosophique, caractérisée par la rétrospecton et la projection, et la culture professionnelle comme une culture au niveau instrumental, opérationnel et fonctionnel, pratiquée chaque jour dans un domaine ou l'autre des activités sociales utiles.

ION HOLBAN

**The cultural personality of the teaching staff**

The author proves scientifically, using the modern pedagogical acception and that of the new functions of the school in the present day society, the concepts of the general, specialized and profesional education.

He outlines in the same time some possibilities of implementing these concepts in the practical activity of the teaching staff, in their process of improvement and self- improvement.

ФЛОАРЯ ТОФАН

**Способы руководства и контроля в начальном и гимназиальном образовании**

В статье автор, в качестве директора школы, после того, как перечисляет существенные функции научного управления, указывает больше внимания функции руководства и контроли, с частичными ссылками на другие, выявляя задачи директора школы. Используя конкретные примеры, автор представляет способы осуществления этой функции, подчёркивая, что ударение на класс имеет особое значение, потому, что объективный показатель эффективности преподавания — это сам ученик.

# SUMARUL „REVISTEI DE PEDAGOGIE" PE ANUL 1982


*(Urmare din pag. 64)*

| | Nr. rev. | Pag. |
|---|---|---|
| ADRIAN PĂIȘ — *O lucrare despre școala și pedagogia burgheză* | 4 | 13 |
| LIGIA PANĂ — *Introducere în didactica școlii active* | 10 | 37 |
| P. POPESCU-NEVEANU — *Orizontul fără limite al învățării* | 3 | 7 |
| V. POPESCU, N. RADU — *Educația ca investiție în om* | 1 | 5 |
| V. POPESCU — *Revista „Învățământul liceal și tehnic profesional" la a 30-a aniversare* | 5 | 38 |
| V. POPESCU, N. RADU — *Învățământul în limbile naționalităților conlocuitoare din România* | 9 | 10 |
| VICTORIA POPOVICI — *Istoria învățământului din Oltenia* | 5 | 64 |
| VIOREL PRELICI — *O lucrare în sprijinul activității de cercetare a personalului didactic* | 10 | 64 |
| PETRE PUFAN — *Psihologia vîrstelor* | 3 | 17 |
| IOAN ROMAN — *Personalitatea și educația morală* | 1 | 14 |
| DUMITRU SALADE — *Cercetarea — acțiune în orientarea școlară și profesională* | 4 | 64 |
| NORA SIN — *Didactica limbilor moderne* | 3 | 58 |
| GH. SIRETEANU — *O carte mereu actuală* | 12 | |
| VASILE ȘTEFĂNESCU — *Didactica disciplinelor tehnologice* | 2 | 64 |
| LEON ȚOPA — *Enciclopedia practică a copiilor* | 4 | 27 |
| LEON ȚOPA — *Teoria generală a vieții sociale* | 10 | 62 |
| * * * — *Aniversarea revistei Tanügyi Ujság* | 9 | 64 |
| * * * — *Pedagogia românească în orizont internațional* | 9 | 64 |



Tiparul executat sub comanda nr. 22 016 Combinatul poligrafic „Casa Scînteii" Lei 6

# Sommaire–Contents–Содержание 12/1982


Editorial — La Conférence Nationale du parti — événement politique d'une importance exceptionelle pour l'histoire contemporaine de la Roumanie socialiste ● V. Nestian: Horizon et style dans l'activité d'éducation patrioque des élèves ● M. Iovan, O. Iovan L'inter-disciplinarité dans le processus de formation de la conception matérialiste et scientifique des élèves ● C. Bărboi: L'amélioration de la qualité de l'enseignement et l'apprentisage de la langue et de la littérature roumaine au lycée ● N. Constantin: Le cahier pour l'activité indépendente à la grammaire. Z. Tonegaru ● La valeur pratique des tests de connaissances dand l'enseignement et l'appropriation de la topographie ● M. Chiriac, M. Chiriac: La leçon-point de départ dans l'activité du cercle de mathématicues ● M. Grigoroviță: Le rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage des langues étrangères ● I. Mitrache, C. Cărbunaru: Aspects méthodologiques concernant l'enseignement de la géométrie pour la VIII[e] (III) ● P. Sava: L'exercice du dialogue en vue de sociabiliser les enfants préscolaires ● M. Timbolschi: Les manuels de langue roumaine- un important auxiliaire dans l'activité des instituteurs ● M. Popa: Le développement de la pensée créatrice des élèves, par la consolidation des notions de géométrie ● R. Sandor: La pro motion des méthodes actives et participatives dans les leçons des notions sur la nature ● V. Bunescu: Culture, Culture générale de spécialité. professionnelle ● I. Holban: La personnalité culturelle du corps enseignant ● G. Văideanu: L'éducation de demain. Recherches et anticipations ● I. Drăgan: *La recherche-l'une des conditions du perfectionnement et de la modernisation de l'enseignement* ● Fl. Tofan: Modalités de guidage et de contrôle dans l'enseignement primaire et au gymnase ● A. Vasilescu: Le lycée pédagogique-stimulant de la technologie didactique moderne ● I. Neacșu: Education-innovation — coopération-développement ● Livres-idées

---

Editorial: The National Conference of the Party — an extremely important event for the contemporary history of the socialist Romania ● V. Neștian: Hirozon and style in the activity *of pupils' patriotic education* ● M. Iovan, O. Iovan: *Interdisciplinarity in the formation process of* the scientific-materialist conception of the pupils ● C. Bărboi: Increase in quality of teaching and learning the rol manian language and literature at lycée level ● N. Constantin: The writing book for grammar independent-work ● Z. Tonegaru: The practical value of the knowledge tests in teaching and learning topography ● M. Chiriac: The class-starting point in the mathematics circle activity ● M. Grigoroviță: The role of the mother tongue in learning foreign languages ● I. Mitrache, C. Cărbunaru – Methodical aspects of teaching geometry for the 8th form (III). P. Sava: The practising of the dialogued talking in order to socialize the children under school age ● M. Timbolschi: Romanian language text — book — an important auxiliary for the school master's activity ● M. Popa: The development of pupil's creative thinking by using geometry notions consolidation ● R. Sandor: The promotion of the active and participating methods in the knowledge about nature lessons ● V. Bunescu: Education. General education, specialized education, profesional education ● I. Holban: The cultural personality of the teaching staff ● G. Văideanu: The tomorrow's education preocupations, anticipations ● I. Drăgan: The research: a condition for improving and modernizing the education ● F. Tofan: Modalities of guidance and control in elementary and grammar schools ● A. Vasilescu: The pedagogical lycée — stimulus of the modern didactic technology ● I. Neacșu: Education-innovation — cooperation — development ● Books-ideas.

---

● ● ● **Национальная Конференция партии — политическое событие исключительного значения в современной истории социалистической Румынии** ● В. Нештиан, **Горизонт и стиль в патриотическом воспитании учащихся** ● М. Йован, О. Йован, **Междисциплинность в процессе формирования материалистической научной концепции учащихся** ● К. Бэрбой, ***Рост качества преподавания-обучения румынского языка и литературы*** ● Н. Константин, **Тетрадь для самостоятельной работы по грамматике** ● З. Тонегару, **Практическое значение тестов знаний в преподавании-обучении топографии** ● Мария Кириак, Михай Кириак, **Урок-исходная точка в деятельности кружков математики** ● М. Григоровицэ, **Роль родного языка в обучении иностранных языков** ● И. Митраке, К. Кэрбунару, **Методические аспекты смотря преподавание геометрии в восьмом классе** ● П. Сава, **Упражнение разговорной речи ввиду воспитания дошкольных в духе общительности** ● М. Цимболски, **Учебники по румынскому языку, важное средство для деятельности учителя** ● М. Попа, **Развитие творческого мышления способом упрочнения знаний по геометрии** ● Ш. Рихард, **Продвижение активных-учаственных методов на уроках по естествознанию** ● В. Бунеску, **Культура. Общая, специальная и профессиональная культура** ● И. Холбан, **Культурная личность дидактических кадров** ● Г. Вэйдяну, **Завтрашнее воспитание: исследования и предвосхищения** ● И. Дрэган, **Исследование, одно из условий усовершенствования и модернизации образования** ● Ф. Тофан, **Способы руководства и контроля в начальном и гимназиальном образовании** ● А. Василеску, **Педагогический лицей — продвигатель современной дидактической технологии** ● И. Няккшу, **Воспитание — изобретение — кооперирование — развитие** ● **Книги—Идеи**